

SIRLEY TEREZINHA FILIPAK

**A SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR
DE ESCOLA RURAL NO ESTADO DO PARANÁ**

CURITIBA
1992

SIRLEY TEREZINHA FILIPAK

**A SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR
DE ESCOLA RURAL NO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – área de concentração: Educação Permanente e Recursos Humanos – da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof.^aDr.^a Rejane de Medeiros Cervi

CURITIBA

1992

P R000 363631

UFPR - Sistema de Bibliotecas	
Biblioteca	<u>MUFPR</u>
Registro nº	<u>574.641</u> Data: <u>27/01/2012</u>
Doação do Autor	Preço: <u>40,00</u>

COM CÓPIA DIGITAL

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

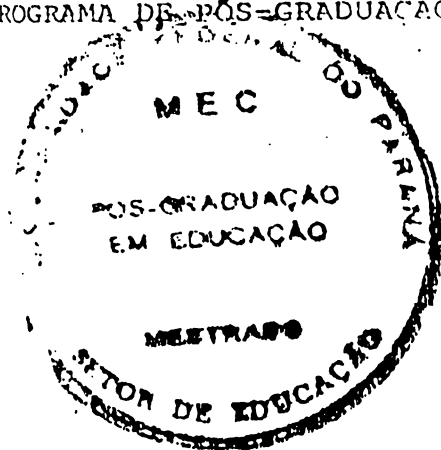
Filipak, Sirley Terezinha

A satisfação profissional do professor de escola rural no estado do Paraná / Sirley Terezinha Filipak. – Curitiba, 1992.
126 f.

Orientadora: Profª. Drª. Rejane de Medeiros Cervi
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação rural – Professores – Satisfação no trabalho.
2. Professores – Qualidade de vida no trabalho – Apucarana - (PR). I. Título.

CDD 371.104



P A R E C E R

Defesa de Dissertação de SIRLEY THEREZINHA FILIPAK
_____, para obtenção do Título de MESTRE EM
EDUCAÇÃO.

Os abaixo-assinados, REJANE DE MEDEIROS CERVI (Presidente),
ELPÍDIO MARCULINO CARDOSO (Membro) e ZÉLIA MILLEO PAVÃO (Membro)

argüíram, nesta data, o (a) candidato (a) acima citado (a), o (a)
qual apresentou a seguinte Dissertação: A satisfação profissional
do professor de escola rural no Estado do Paraná

Procedida a arguição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Co-
legiado, a Banca é de Parecer que o (a) candidato (a) está apto (a)
ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abai-
xo:

Professores

[Signature]
REJANE DE MEDEIROS CERVI

[Signature]
ELPÍDIO MARCULINO CARDOSO

[Signature]
ZÉLIA MILLEO PAVÃO

Apreciação

[Signature]
[Signature]
[Signature]

Curitiba, 19 de agosto de 1992

[Signature]
Prof. Dr. JOSÉ ALBERTO PEDRA
Coordenador do PGEQ - MATRÍCULA 530001

Aprendi que o melhor de uma
pesquisa pedagógica é o partilhar na
busca.

O relato individual apenas faz parte
do meu compromisso institucional.

(Palavras da minha Orientadora)

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Rejane de Medeiros Cervi, amiga e companheira, alma norteadora desta pesquisa, meus eternos agradecimentos.

Aos professores Doutores Peter James Murphy e Margareth Haughey, da Universidade de Victoria, British Columbia, Canadá, pela oportunidade desta “joint- venture”.

Ao amigo e colega mestrando Suiraci Placides da Silva pelo entusiasmo e respaldo inestimável na concretização desta pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Apucarana, na figura do Exmo. Senhor Prefeito José Domingos Scarpelini e dos titulares da Secretaria Municipal de Educação, Professores Dirceu Rossi e Therezinha Elizabeth Victor da Silva, pela receptividade e colaboração prestada.

A todos os professores das escolas rurais de Apucarana, que, com tanta generosidade, acolheram a equipe de pesquisa.

Ao Professor Doutor Nildo G. Lubke, pela colaboração na coleta de dados estatísticos do Município de Apucarana.

A Eni Dixie Weiss Peter da Silva, pelo incondicional apoio na materialização deste Relatório.

Por fim, aos meus tios e padrinhos Paulo e Janina Filipak, que sempre estiveram presentes...

SUMÁRIO

	RESUMO	vi
	ABSTRACT	vii
	LISTA DE FIGURAS	viii
	LISTA DE GRÁFICOS	ix
I	INTRODUÇÃO	01
II	DESENVOLVIMENTO	11
1.	REFERENCIAL TEÓRICO	11
1.1	DAS PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR	11
1.2	SOBRE A SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA ESCOLA RURAL (MÁTRIZ DA PESQUISA)	23
1.3	ANOTAÇÕES SOBRE O RURAL E A EDUCAÇÃO MUNICIPAL	40
2.	ESTUDO DE CASO	68
2.1	O CONTEXTO	68
2.1.1	O MUNICÍPIO DE APUCARANA	68
A)	FORMAÇÃO HISTÓRICA DO MUNICÍPIO DE APUCARANA	68
B)	O PERFIL SOCIAL	74
2.1.2	A REDE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE APUCARANA	77
2.2	A SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE ESCOLA RURAL DE APUCARANA	91
2.2.1	PROCEDIMENTO	91
2.2.2	OBSERVAÇÕES REALIZADAS	96
III	ANOTAÇÕES FINAIS	108
IV	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
V	BIBLIOGRAFIA	120
VI	ANEXOS	124

RESUMO

Esta dissertação reúne os resultados e reflexões de uma pesquisa sobre a satisfação profissional do professor de escola rural no Município de Apucarana, Paraná, frente às exigências educacionais, suas condições de trabalho e os resultados do processo pedagógico.

O relato utiliza três marcos históricos para situar a evolução da educação no Município: o dado referente ao momento em que o Município se submeteu a uma ordenação política em 1967, expressa na formulação do seu primeiro Plano Diretor; os dados evolutivos da década posterior, e o momento atual, restrito à escola na zona rural.

Os objetivos deste trabalho estão voltados à realização de uma avaliação da questão da satisfação profissional do professor de escola rural, que servirá de subsídio e teste de uma matriz para fins de comparação; à valorização do trabalho do professor de escolar rural e ao resgate da escola no meio rural; à instrução de novas políticas educacionais, em especial no que se refere à capacitação dos quadros que atuam no meio rural; ao enriquecimento metodológico da investigação e da análise de realidades educacionais. A pesquisa pretende identificar a consciência e a reação do professor face às exigências educacionais institucionais, às condições de seu trabalho e aos resultados do processo pedagógico. Identificar a(s) referência(s) que mantém a dedicação de profissionais docentes num posto de trabalho de reconhecido sacrifício.

Palavras-chave: satisfação profissional; escola rural e valorização do professor.

ABSTRACT

This paper brings together the results and reflections of a research on job satisfaction for the rural school teacher in the city of Apucarana, Paraná, facing the educational requirements, working conditions and the results of the pedagogical process.

The report uses three historical marks to situate the evolution of education in the city: the information related to the moment when the city submitted to political order in 1967, expressed in its first formulation of the Master Plan: evolutionary data in the past decade, and the present moment, limited to the school in the countryside. The objectives of this work are focused on achievement of an evaluation of the issue of job satisfaction of the rural school teacher, who will serve as an input aid and test a pattern for comparison purposes; the appreciation of the work of the rural school teacher and the rescue school in rural areas, the instruction of new education policies, particularly regarding the training of staff working in rural areas; for the enrichment of research methodology and analysis of educational realities. The research wants to identify the consciousness and reaction to demands facing the teacher requirements educational institutions, to the conditions of their work and the results of the pedagogical process. Identify the person(s) reference(s) that maintains the dedication of teachers in a professional job of recognized sacrifice.

Keywords: job satisfaction; rural school; teacher's appreciation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	MAPA DO MUNICÍPIO DE APUCARANA	10
FIGURA 2	MATRÍCULA DO ENSINO DE I GRAU, PARANÁ, 1990	50
FIGURA 3	PIRÂMIDE DE SELETIVIDADE, ENSINO MUNICIPAL	79
FIGURA 4	MAPA ESCOLAR: ESCOLAS MUNICIPAIS, 1991	90

LISTA DE QUADROS

QUADRO I	EVOLUÇÃO DEMOGRÁFICA DO MUNICÍPIO DE APUCARANA - ÁREAS URBANA E RURAL, 1980-1990	47
QUADRO II	MATRÍCULA INICIAL DO ENSINO DE I GRAU, 1990	49
QUADRO III	ESTABELECIMENTOS DE ENSINO, 1990	51
QUADRO IV	PESSOAL EM EXERCÍCIO, 1990	54
QUADRO V	PRODUTIVIDADE DO SISTEMA ESCOLAR	60
QUADRO VI	IMÓVEIS RURAIS, 1987	73
QUADRO VII	EVOLUÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS AGROPECUÁRIOS/CONDIÇÕES DO PRODUTOR	74
QUADRO VIII	CORPO DOCENTE, ENSINO PRIMÁRIO, 1967	79
QUADRO IX	PROJEÇÃO DE POPULAÇÃO, APUCARANA, 1960 – 1990	82
QUADRO X	ÍNDICE DE ESCOLARIZAÇÃO, ENSINO DE I GRAU, APUCARANA, 1989	83
QUADRO XI	EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA NA PRÉ- ESCOLA, APUCARANA, 1984 – 1989	84
QUADRO XII	EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA NO ENSINO DE I GRAU, 1985 – 1989	85
QUADRO XIII	EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA POR SÉRIE NO ENSINO DE I GRAU, APUCARANA, 1985-1989	86
QUADRO XIV	EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA NO ENSINO DE II GRAU, APUCARANA, 1985 – 1989	86
QUADRO XV	EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA POR SÉRIE NO ENSINO DE II GRAU, APUCARANA, 1986-1989.	87

I – INTRODUÇÃO

Do Sub-Inspector Levy Saldanha, ao relatar o estado actual das escolas do Município de Ypiranga:

ESCOLA DA ENXOVIA VELHA

Chego às 4 horas da tarde. O professor, de martello em punho, em mangas de camisa, sósinho, numa aberta em meio do sertão, trabalha na construção de uma nova casa.

A carrocinha em que viajo aproxima-se barulhenta, cortando, bruscamente, o silêncio daquellas paragens.

A construção, inacabada, exhala um cheiro de madeira nova - tudo é risonho, agradável.

Ao entrar na sala de aula vejo-a provida de mobiliário: bancos enormes, de proporções exaggeradas - já se vê, não dizem perfeitamente, com a estatura das creanças - occupam, em parte, o espaço da sala.

A um canto uma meza atulhada de velhos alfarrábios denota que o constructor é um homem que estuda.

A luz entra em grandes jorros dentro da sala, e o ar, sempre novo, é salutar, é confortante.

- Porque não deu aula, hoje? Perguntei.

O professor, indivíduo robustecido, inculto, sympathico, de phisionomia sincera, responde:

- Dei aula, sim, senhor...

- Como, quando são apenas 4 horas?

- Costumo dispensar os alumnos ás 3 horas, redarguo.

- Ignora, então, que o horário officializado pelo Governo do Estado não é esse; ignora as instruções emanadas da Inspectoria Geral?

- Não, senhor. Às vezes, quando vou a Bom Jardim converso com o professor de lá acerca das cousas que se prendem ao ensino e sei perfeitamente, que estou infringindo uma ordem official, mas a Inspectoria Geral há de relevar a minha falta, estou certo. Sou pobre, muito pobre; na minha vivenda - e indicou-me onde morava -

não há sala apropriada a uma escola - fiz todas as economias possíveis e sem o auxílio de ninguém estou construindo esta sala, exclusivamente para a escola.

- Mas, trabalha sozinho e sem ajuda pecuniária?

- Sim, desde as primeiras horas do dia que trabalho, até que os alunos cheguem. Às 11 horas dou início à minha tarefa de educador...

- Sublime! Exclamei intimamente. O construtor, o carpinteiro - melhor - de há poucos instantes, é um magnífico professor! Sublime!

- Sou professor até às 3 horas.

- E effectivo ou provisório?

- Sou subvencionado estadual, respondeu-se.

- É casado?

- Sim, e tenho filhos.

- Como, é casado e tem filhos?! E vive bem?

- Sou feliz, muito feliz...

- Tanta abnegação induzio-me a dizer-lhe: sois o melhor professor que conheço no interior do Estado; mas contive-me e felicitei-o apenas, estendendo-lhe a mão.

- Senhor, o mobiliário da escola também é feittio meu.

- Muito bem! Muito bem!

- Pretendo, em breve, comprar os vidros necessários para as janelas, pois quero a casa da escola mais bonita que a minha própria casa.

- E os seus alunos? Quantos tem matriculado?

- Como autoridade de ensino desejo examinar o livro de chamada; queira ter a bondade de mostrar-mo...

- Desculpe-me, senhor, não o tenho presentemente; mandei um próprio a Curityba para comprá-lo, porém esse livro não foi encontrado nas livrarias; ou por outra, os que lá existem não são iguais às folhas dos mappas mensaes, segundo exige a Inspetoria Geral.

E mostrou-me a escripturação a seu cargo, feita numa folha de papel almaço, riscada com cuidado e trabalhada a capricho.

- Percebi que falava com uma pessoa cujo interesse pelo ensino era manifesto e a minha dedicação por ella aumentava; eu a sentia maior agora.
- Não sabeis, então, que o Governo oferece, de há muito, ao professorado, o material indispensável, para o aparelhamento das escolas?
- E livros também? Perguntou-me.
- Sim, tudo... desde mobiliário, mormente para as escolas producentes.
- Lecciono há 5 meses e compro até as folhas de que necessito para fazer os mappas mensaes
- E mostrou-me vários livros, em branco, que havia comprado, recentemente, perguntando-me de podia fazer ali a chamada dos alumnos.
- Não, disse-lhe, em chegando à Capital providenciarei no sentido de bem melhorar esta escola.
- O senhor é paulista? Perguntou-me.
- Sou brasileiro.
- Somos, respondeu cheio de orgulho. E interpelando-o:
- Sabe o professor quão elevada é a missão que ora abraça, e quão grande é a responsabilidade que assiste a todos que se propõem a “instruir e a educar”, os pequeninos que crescem para a vida?
- Conheço-a, não tão bem como o senhor, mas conheço-a; sei que o futuro do Brasil depende muito dos seus professores. Um poeta paranaense, disse: “a escola é mansão sagrada”. Não sei o que quer dizer mansão, pois sou um professor do sertão, porém que a escola é sagrada sabia-o muito tempo.
- Duas crianças aproximam-se, risonhas, trafegas; vinham chamar o professor para o jantar.
- São dois alunos, disse-me, moram comigo desde que sou professor
- Porque? São pobres? São órfãos?
- São ricos, mas os seus pais residem em lugar não servido por escolas e querem que os filhos aprendam a ler. Eles são analfabetos.
- Quem?
- Os pais.

- Pagam alguma coisa ao senhor?

- Sim, pagam-me 30\$000.

- Então percebe 60\$000 para dar de comer e educar duas crianças?

- Não, senhor, 30\$000 apenas. Não tenho ambições de ser rico. Além disso auxílio alguns alunos pobres. Dou-lhes cadernos, lápis, tinta, etc.

- Sabem ler os dois pequenos?

- Lêem, são muito estudiosos.

- Examinei-os e, de fato, liam bem e escreviam regularmente.

- A escola não tem livro de termos de visitas?

- Não, senhor.

- Não foi visitada ainda?

- Nunca. Nem mesmo pelo inspetor local. Escrevi, numa folha de papel almaço, o termo de presença, e tive em mira com um moderado louvor estimular a quem trabalha na certeza absoluta de que o regente desta cadeira, senhor Zacharias M. Martins é compenetrado dos seus deveres e, por isso mesmo, digno dos mais encomiantes e honrosos aplausos.

Sabe pouco, é verdade, porém possui a característica dos bons educadores - o amor profissional e, concomitantemente, a condição essencial de sucesso.

Oxalá que o seu entusiasmo não arrefeça!...

Atualmente, não há como elogiá-lo.

Cercear o nosso estímulo será mais que a injustiça, será embotar por completo o seu entusiasmo, por isso que os principiantes, os neófitos, carecem do braço forte dos seus dirigentes.

Tenho que, no momento, a maior recompensa consiste em melhorar as suas condições de vida, fazendo-se a sua promoção de subvencionado estadual para provisório.

É a proposta que faço à Vossa Excelência. (O ENSINO. Publicação da Inspectoria Geral do Paraná. Anno II. Num. 3. Curityba. Outubro de 1923. 201-204 p.)

O presente estudo constitui segmento de uma pesquisa mais ampla, registrada junto ao Banco de Pesquisas da Universidade Federal do Paraná, em 1991. Integram a equipe dessa pesquisa, a Professora Doutora Rejane de Medeiros Cervi; o Mestrando em Educação, Suiraci Placides da Silva, e a autora desta dissertação, também Mestranda, do Programa de Pós-Graduação em Educação daquela Universidade.

A pesquisa maior tem como propósito realizar uma avaliação comparativa da questão da satisfação profissional do professor de escola rural em realidades alternativas - paranaense e outras estrangeiras. A presente Dissertação é concernente a uma realidade particular observada pela Autora e deve servir a justaposição comparativa ulterior.

A matriz da pesquisa é oriunda do trabalho dos professores canadenses, Doutores Peter James Murphy e Margareth Haughey, realizada na década de 80. A partilha do instrumental se deveu a um compromisso assumido entre os Professores Murphy e Medeiros Cervi, de realização de pesquisa cooperativa sobre temas subsidiários das políticas educacionais. Deste modo, esta Dissertação é produto de um estudo que se serve e adapta a metodologia e as intenções de uma investigação sobre a satisfação profissional do professor que atua no meio rural passível de aplicação comparativa.

As pesquisas sobre o tema da educação rural foram escassas, durante quase vinte anos de produção científica, no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná. Tal se deu por razões genéricas diversas, das quais se pode destacar uma identificação com o “rural” nada freqüente junto aos urbanos, além das limitações para deslocamento e permanência nas realidades a observar. Por outro lado, e em termos mais particulares, os enfoques, no quantitativo de produção do Mestrado, foram distintos, também. Contudo, nominalmente, a linha de pesquisa sobre a educação rural vinha sobrevivendo oficialmente junto aos Relatórios do Programa.

De um modo geral, pode-se interpretar a ausência de estudos sobre a escola no meio rural como reflexo de muitos fatores. Para muitos, a recessão e o êxodo rural reforçaram o caráter de exceção das escolas nessas regiões. Aliás, não só o caráter de exceção, mas também o cunho de provisoriedade pertencem, mecanicamente, à referência da escola rural na atualidade. É idéia corrente a de que, um dia, as pequenas e conhecidas escolas rurais deixar de existir.

A equipe da pesquisa maior considera a clientela da zona rural do Paraná um segmento com vocação de minoria, sim, mas com direitos iguais com relação às oportunidades de acesso e sucesso escolar, pelo que justifica sua investigação.

Considera, ainda, que, com o processo de municipalização em implantação, tudo o que se refira ao municipal histórico, como ao rural, interessa às novas políticas educacionais, aos acertos e mudanças que devem ser projetados. Quer-se firmar esta convicção na presente dissertação.

A sistematização do trabalho, na pesquisa maior, compreende momentos de revisão e adaptação da base teórica da pesquisa (revisão conceitual, recodificação conceitual, construção do “design”, adaptação do instrumento e testagem do instrumento), aplicação (seleção dos casos para observação, coleta de dados, interpretação dos dados e discussão dos resultados) e avaliação comparativa (definição dos casos comparáveis, justaposição, discussão de hipóteses comparativas).

Por outro lado, o corte espacial, ao qual corresponde o presente relato, incide sobre o estudo de caso paranaense - em Apucarana, o primeiro município a firmar carta de intenções com o Governo Estadual para implantar a municipalização do sistema de ensino de 1º Grau. Neste sentido, ele privilegia a reconstrução contextual e alinha uma revisão de investigações/conceitos sobre o professor. Serve, ainda, de testagem preliminar para a proposta integral da pesquisa maior.

Na reconstrução contextual, o relato utiliza três marcos históricos para situar a evolução da educação no Município: o

dado referente ao momento em que o Município se submeteu a uma ordenação política em 1967, expressa na formulação do seu primeiro Plano Diretor; os dados evolutivos da década posterior, e o momento atual, restrito à escola na zona rural.

A síntese das observações despreza o detalhamento de índices pela não percepção de uma significativa graduação das respostas. Trata-se, pois, de uma dissertação que releva o aspecto qualitativo das descobertas. Na verdade, os depoimentos coletados no decorrer do trabalho de campo ressoam em uníssono. Considera-se a incidência maior ou menor da convergência/divergência das respostas como indicador de satisfação/insatisfação de uma dada realidade e não exatamente como uma “medida” que possa representar grandezas ou graduações de respostas.

A intersecção de observações potencializadas para o estudo comparativo foi discretamente introduzida na própria revisão teórica, quando se deparou com um discurso brasileiro um tanto insipiente, no que se refere ao professor.

Por fim, a presente dissertação, ao refletir sobre o relato de um segmento de uma investigação, serve como prestação de contas de um engajamento em pesquisa de grupo no contexto do Mestrado, sem pretender introduzir enunciados de responsabilidade exclusiva e/ou definitivos. Assim mesmo, ela traduz, antes de tudo, uma responsabilidade individual.

Em suma, os objetivos deste trabalho estão voltados:

- à realização, em cooperação, de uma avaliação da questão da satisfação profissional do professor de escola rural, que servirá de subsídio e teste de uma matriz para fins de comparação;
- à valorização do trabalho do professor de escolar rural e ao resgate da escola no meio rural;
- à instrução de novas políticas educacionais, em especial no que se refere à capacitação dos quadros que atuam no meio rural;
- ao enriquecimento metodológico da investigação e da análise de realidades educacionais.

E, mais especificamente, a pesquisa pretende identificar a consciência e a reação do professor face às exigências educacionais institucionais, às condições de seu trabalho e aos resultados do processo pedagógico. Enfim, identificar a(s) referência(s) que mantém a dedicação de profissionais docentes num posto de trabalho de reconhecido sacrifício.

[illegible]

II – DESENVOLVIMENTO

1. Referencial teórico

1.1 Das pesquisas sobre o professor

Segundo CONTRERAS (1985), a pesquisa pedagógica voltou-se, tradicionalmente, para o aluno, preocupada, sobretudo, com o processo de aprendizagem e a relevância dos fatores externos intervenientes, entre eles, o professor.¹

A preocupação com o professor enquanto variável da otimização do rendimento do aluno implicou, quase sempre, em se aceitar o pressuposto de que o professor se reduz ao papel de executar prescrições curriculares definidas em instância superior, ou seja, o professor é visto como um mediador instrucional com mínima ou nenhuma autonomia. A este tipo de pesquisa, DOYLE (1977) denominou “paradigma processo-produto”.²

Embora ainda não substituído, este paradigma perdeu diante de outro tipo de abordagem que explora e tenta interpretar o pensamento do professor. Os novos estudos emergiram no contexto acadêmico norte-americano, na década de 60, situados, ainda segundo CONTRERAS, a partir da obra precursora de JACKSON (1968), traduzida para o espanhol em 1975, sob o título “La vida en las aulas”

Vale retomar algumas observações de JACKSON a respeito do processo de pensamento do professor em situação de sala de aula, extraídas de análise de processos de conversação:

a) simplicidade conceitual e de pensamento em geral.

Apesar da complexidade da situação pedagógica (dificuldades do próprio ato de ensinar), os professores (inclusive, entre eles, os bem conceituados) apresentavam um conhecimento mais intuitivo do que racional, relativo aos acontecimentos deflagrados em classe; uma atitude dogmática, ao confrontar suas práticas docentes com outras; decisões justificadas por impulsos e sentimentos; e tendência à improvisação e justificação de suas preferências pedagógicas com base exclusiva em suas experiências;

b) não representatividade dos modelos convencionais de racionalidade junto aos docentes que enfrentavam a complexidade da vida em classe com exigências de imediatez de atuação;

c) qualidade potencial da racionalidade não convencional do professor, frente à ambigüidade e, mesmo, caos, resultantes de simples agrupamento escolar:

Nunca se descreveram as qualidades pessoais que permitem que os professores possam atender as demandas da vida da classe. Entretanto, entre estas qualidades

figura sem dúvida, a habilidade para tolerar a enorme quantidade de ambigüidade e freqüente caos que vinte e cinco ou trinta alunos não muito dispostos criam a cada hora. O que denominamos aqui de simplicidade conceitual na linguagem dos professores pode se relacionar com esta habilidade. Se os professores tentassem compreender seu mundo mais profundamente, e insistissem em racionalizar mais seus atos, e considerassem as alternativas pedagógicas com uma mentalidade mais aberta, e fossem mais profundos em sua atitude frente à condição humana, com certeza mereceriam o aplauso dos intelectuais. Não é certo que seriam considerados os mais eficientes dentro da sala de aula. Pelo contrário, é muito possível que, em existindo professores com tais atitudes, devem passar muito mal ao enfrentar de modo continuado uma classe de terceira série ou um pátio de crianças brincando.³

O exercício docente não se reduz às atividades em classe. Seu trabalho, nesta instância, é precedido de intenção, proposições, ou de uma matéria “pré-ativa”. O que o professor desenvolve quando está em contato com o aluno tem uma conotação “interativa” e difere qualitativamente da sua ação pré-ativa em termos de processos de pensamento. Há maior deliberação e racionalidade na ação pré-ativa e um comportamento mais espontâneo, imediato e irracional, com um alto grau de incerteza e impossibilidade, nas situações interativas (professor x alunos em classe).

A situação interativa é sempre singular e daí o interesse de muitas pesquisas sobre a capacidade docente de auto

conhecimento do grupo escolar e controle, pois, segundo CLARK (1978),

cada classe consiste em uma combinação única de personalidade, limitações e possibilidades, pelo que a conduta docente que pode ser adequada para um caso pode ser imprópria para outro. Isto obriga cada professor a interpretar a situação em que se encontra e a decidir qual é a atuação mais indicada.

As pesquisas sobre o pensamento do professor acompanham a discussão sobre a profissionalização em bases técnicas modernas. Alguns autores chegaram, às custas de argumentos psicológicos e analogia com a medicina, a relacionar o pensamento do professor com “processos clínicos de informação”(SHULMAN e ELSTEIN, 1975) e evoluíram para uma interpretação mais complexa, que considera, além da dupla racionalidade e interativa descrita por JACKSON o fato de

que os professores são profissionais que realizam julgamentos e tomam decisões em um entorno complexo e incerto; tais julgamentos e decisões são resultados de uma “redefinição de tarefas”, onde, mediante uma “atenção seletiva”, o professor capta determinados estímulos e ignora outros, valoriza alguns enquanto despreza outros. O comportamento racional do professor vai se referir, então, a um modelo simplificado de tarefas, dentro de uma margem de realização possível.⁴

A dupla racionalidade docente - pré-ativa e interativa - de JACKSON foi melhor interpretada mais tarde por CLARK e YINGER (1980), que tornaram explícita a sua diferença em função da interferência contextual. Ou seja, o julgamento e a tomada de decisões não operam no vazio, mas são resultantes de três ordens de contexto:

(a) contexto psicológico (teorias implícitas, crenças e valores que o professor tem sobre o ensino e a aprendizagem);

(b) contexto ecológico (recursos, circunstâncias externas, requisitos administrativos, etc..., que limitam, facilitam e conformam o pensamento e ação de professores e alunos);

(c) contexto social (propriedades coletivas e interativas do grupo de classe, em sua instância interna e em sua relação com outras comunidades.⁵

Esta rápida referência que situa a principal abordagem sobre o pensamento do professor introduz, ao lado da consideração de que a atividade docente é potencialmente distinta em relação a cada professor (pode-se falar em diferentes estilos de pensamento, diferentes modos de entender a relação educativa e a função e os fins do ensino), o sentido do marco ecológico, isto é, o contorno das exigências institucionais e ambientais em geral que interferem no comportamento e no pensamento tanto do professor quanto dos alunos. Dentro desta preocupação, PEREZ GOMES (1982) e DOYLE (1979)

argumentam o enriquecimento do conhecimento psicológico sobre o professor, quando a análise abrange a dinâmica contextual onde ele precisa se situar.

E ainda PEREZ GOMEZ chama a atenção sobre a “descontinuidade entre o pensar e o fazer do professor”, um “espaço de indeterminação governado por variáveis desconhecidas ou inconscientes” ⁶.

Qual seria, então, a consciência do professor sobre a distância que media entre suas intenções e sua ação ou entre esta última e os resultados alcançados confrontados com os objetivos inicialmente previstos?

Em sua revisão sobre o conhecimento construído acerca do pensamento do professor, CONTRERAS é enfático ao denunciar o vazio da investigação quando se trata de dar uma resposta a tal questão.

Afirma este autor, que:

É de supor que as distâncias entre intenções, ações e resultados constituem as chaves das sucessivas transformações dos esquemas conceituais e das estratégias cognitivas. Entretanto, em nenhum momento fica claro como o professor aprende da prática, como modifica seus esquemas de pensamento e de atuação, ainda que a investigação constante a variação dos mesmos com a experiência. Há uma concepção estática da investigação. Os estudos sobre as teorias e crenças do professor se centram em seu conteúdo e estrutura e não na evolução que seguem em função de sua experiência.⁷

O caráter estático das pesquisas sobre o professor, por isso mesmo, não deflagram, por suas recomendações, a mudança necessária. Afinal, segundo STENHOUSE (1982)

O avanço da educação não consiste em melhorar o ensino como se este fosse um serviço a ser distribuído. Importante é o desejo do artista no sentido de melhorar a sua arte. E esta arte é o que o docente aponta como contribuição à capacitação. Uma boa capacitação reconhece e reforça o poder e a primazia desta arte.⁸

O ponto de partida da mudança na educação está no desejo do professor de mudar e não no desejo de outros de mudá-lo. Por isso, para STENHOUSE, a opção de desenvolvimento profissional que conduza a um nível de satisfação que, por sua vez, contribua para o aperfeiçoamento pessoal, deve ser claramente assumida pelo professor.

Introduzida a problemática do pensamento do professor e de uma dimensão de consciência que pode expressar um movimento em direção à capacitação do professor e mudança implícita da própria ação educacional, cabe avançar em anotações que progressivamente comprometem aquela consciência.

Tal como nos referimos anteriormente, o pensamento do professor se constrói no bojo de uma dinâmica ecológica, isto é, de relações externas, à qual consideramos, aqui, como processo de socialização. E nosso pressuposto que, sob este ângulo é que

se firma a identidade do professor e, por extensão, se forma a sua consciência profissional e se constrói o seu auto-conhecimento.

O fundamento da socialização do professor supõe uma reciprocidade de processos que confere (àquela socialização) uma feição dialética. A interpretação sobre o processo de socialização de BERGER e LUCHMANN (1966) tem sua aplicação, no caso da profissionalização do professor, a partir dos seguintes termos:

os processos sociais implicados tanto na formação como na manutenção da identidade são determinados pela estrutura social. Por outra parte, as identidades surgidas da interação do organismo, a consciência individual e a estrutura social repercutem sobre uma estrutura social dada para mantê-la, modificá-la, ou, inclusive, dar-lhe nova forma... Tendo em conta esta dialética, evita-se a noção enganosa de “identidade coletivas”, sem ter que recorrer à singularidade “subspécie alternites” da existência individual.⁹

Historicamente, as pesquisas sobre a socialização do professor estiveram enquadradas e foram exaustivamente nutridas pela teoria funcionalista (BRIM, 1966; LORTIE, 1973).

Ao descrever as relações entre o indivíduo e as instituições, BRIM (1966) destaca:

- a) interesse sobre o modo de adaptação dos indivíduos à sociedade e de criação e transformação da ordem social herdada;

b)interesse sobre como a sociedade socializa o indivíduo desde a sua condição natural ou biológica bruta.¹⁰

LORTIE (1973), ao construir a sua teoria sobre a socialização do professor, detalha as circunstâncias em que se dão as influências específicas. A socialização do professor, entende este autor, engloba a internalização de modelos docentes desde as mais remotas experiências escolares, as influências dos companheiros, das pessoas com capacidade de avaliação, dos alunos enquanto agentes socializadores, dos agentes profissionais, da sub-cultura dos professores e da estrutura burocrática escolar.

Ora, macroscopicamente, a imagem/identidade do professor está relacionada ao prestígio social do professor, atribuído pela sociedade de todos os tempos e lugares. Esta imagem resiste a todas as contradições reproduzidas no bojo das sociedades em geral.

Em sua tese sobre a vida moral do adolescente, FURTER (1965) interpreta a relação professores/alunos na comunidade escolar (refere-se ao ensino secundário) e dissecas as bases filosóficas e ideológicas daquele prestígio social do corpo docente escolar.

Em princípio, diz ele, o prestígio social deriva da investidura de poderes delegados por uma sociedade cada vez mais

especializada. O que foi atribuição em um tempo, da família, da Igreja e do Estado, no que concerne a obrigações e direitos escolares, foi transmitido sob a base de um “contrato social” para o professor.¹¹

Esta delegação deu à função docente uma dimensão representativa muito forte: “ele é, ao mesmo tempo, o modelo do Pai, do Crente e do Cidadão”. Daí decorre a exigência de “defender certas virtudes e evitar espetacularmente certos vícios”, “de ser um modelo vivo...”, o que, inevitavelmente, impõe um certo modo de vida ao professor, restringindo a sua liberdade pessoal.¹²

O professor se tornou “símbolo da tradição social”:

*Forjou-se a tradição do corpo docente secundário como guardião do valor perene das obras do passado, como iniciador das novas gerações nessas obras e como apregoador da unidade de nossa civilização, sublinhando incessantemente a continuidade das criações atuais em relação às do passado.*¹³

Mas este prestígio social está hoje diluído na representação do próprio sistema escolar cada vez mais burocratizado. A hierarquia que se implantou no sistema por justificativa tecnicista e, na atualidade, convertida em artifício de poder político, reduziu a autonomia do professor em favor de grupos de gestão alheios ao cotidiano escolar.¹⁴

Ora, as interpretações funcionalistas podem não ter perdido seu valor ao se observar quão fechado e restritivo é o sistema escolar na sua prática nesta atualidade.

Autores modernos, por isso mesmo, vêm observando enunciados funcionalistas e gerando a sua emancipação crítica. Parte-se da consideração da contínua interação entre indivíduos e instituições para se desenvolver uma melhor análise das respostas conscientes e diferenciadas dos indivíduos às limitações biográficas (de sua própria história) e da estrutura social. Segundo LACEY (1977), esta dinâmica se insere no conceito de “estratégia social”, e se abre em três tipos de respostas individuais frente aos problemas interpostos pela experiência: submissão (estratégica), adaptação internalizada e redefinição estratégica.

“Submissão estratégica”: o indivíduo se submete externamente às exigências da situação, mantendo certas reservas. Resposta utilitária perante as pressões do meio.

“Adaptação internalizada”: o indivíduo cede ante as pressões da situação, na crença de que pode contribuir para a obtenção de melhores resultados. Ainda que a submissão estratégica e a adaptação internalizada tenham ambas significado de conformidade, o que as distingue é o compromisso de valor subjacente segunda (adaptação internalizada).

“Redefinição estratégica”: o indivíduo (professor) tenta ativamente mudar a hierarquia dos comportamentos aceitáveis dentro de uma instituição.¹⁵

Novamente, parece possível entremear a posição teórica de BERGER e LUCKMAN (1966), segundo os quais há uma relação entre organismo e identidade, isto é, o organismo afeta cada fase da atividade humana da realidade e o próprio organismo é afetado por esta atividade. Permitindo expressar-se de modo mais rude, os autores afirmam que:

A animalidade do homem transforma-se em socialização, mas não é abolida. Assim, o estômago do homem continua roncando mesmo se o indivíduo está tratando de seus negócios na construção do mundo. Inversamente, os acontecimentos que se passam no mundo, que é produto do homem, podem fazer seu estômago roncar mais, menos ou diferentemente. ...É possível dizer, ainda, que o organismo estabelece limites para aquilo que é socialmente possível e vice-versa. A construção do social sobre o organismo provoca frustrações de maior ou menor impacto e a existência social depende da subjugação contínua da resistência, biologicamente fundada, do indivíduo, que acarreta legitimação bem como institucionalização.¹⁶

Embora as observações de BERGER e LUCKMAN avancem sobre a distinção desta relação dialética organismo-identidade em circunstâncias de socialização primária ou complexa

(secundária), a regra, em seus termos gerais, é útil para a interpretação do processo de construção social do professor em sua inserção institucional e sua expressão de “satisfação profissional”.

1.2 A Satisfação Profissional do Professor de Escola Rural: matriz da pesquisa

O estudo original que serviu de desencadeamento deste trabalho foi divulgado pela Universidade de Alberta, Edmont - Canadá, em 1978. Naquele momento, os estudiosos de política e administração escolar buscavam interpretar o perfil de alta rotatividade dos professores de escolas rurais, analisando a percepção docente em relação ao seu trabalho e às condições deste trabalho, tentando identificar medidas de satisfação profissional.¹⁷

Com alguma precedência, mas na mesma década, proliferaram-se os estudos relacionados à qualidade da vida profissional e grau de satisfação com o trabalho, especialmente na América do Norte, nos campos da indústria e da educação. (SMITTERS, 1969; TADDEO e LEFEBRE, 1976; LAWLER, 1973; DUNN e STEPHES, 1972; MISKEL, 1975; WICKSTROM, 1973; CHASE, 1976).

Na década de 80, outros autores estudaram o trabalho de HOLDAWAY, enfatizando o enfoque psicossociológico sem perder de vista a contribuição de suas análises para a fundamentação de decisões político-administrativas educacionais (ONVOHA, CKOSS, BANDY, GLEADOW, 1980; DARNELL, HAUGHEY e MURPHY, 1982).

Em HAUGHEY e MURPHY é específica a preocupação política em relação ao aspecto da satisfação profissional. Seu estudo toma um longo período, as décadas de 60 e 70, durante o qual se registra uma intensa mobilidade dos professores de escolas situadas em zonas rurais. Durante a época estudada, sessenta por cento dos professores não permaneciam mais do que um ano no mesmo Distrito. Na Província de British Columbia, este índice de migração era maior.

Todo um trabalho de caracterização do meio rural foi feito (definição de escola rural, vantagens, desvantagens da escola rural, padrões...) e divulgada a pesquisa em novembro de 1983, na revista "The Canadian Administrador".

Artigos esparsos, mimeografados, foram preparados e discutidos no Programa de Pós-Graduação em Administração Educacional na Universidade de Victoria (B.C.).

HAUGHEY e MURPHY chamam sempre a atenção sobre o papel das escolas rurais no desenvolvimento e crescimento do País (Canadá). Afinal, registram eles, estas pequenas

instituições educacionais ofereceram aos filhos dos pioneiros uma educação básica, familiarizando os novos imigrantes com relação aos valores da sociedade canadense, estabilizando padrões de colonização e construindo a unidade nacional. Entretanto, atentam para o fato de um reconhecimento que não foi nem adequado nem forte. Continuam sua reflexão tal como se resume:

A sociedade canadense moderna é caracterizada por grandes centros urbanos, uma população móvel altíssima, uma rede de comunicação sofisticada, mudanças sociais rápidas e aplicação da tecnologia em todos os setores da vida. Não fica difícil compreender, então, aquela falta de reconhecimento do papel da escola rural, pois, em um ambiente de tamanha complexidade tecnológica e diversidade social, a pequena instituição parece definitivamente superada. Mas o movimento para as zonas rurais vem se afirmando, conforme o registro progressivo de pequenas colonizações no norte, no interior e na costa da Columbia Britânica.

Dada a mentalidade da sociedade canadense, um dos mais importantes serviços sociais para o qual as famílias dirigem suas expectativas em uma nova comunidade é uma “boa” escola para as suas crianças. Os pais estão plenamente convencidos de que a educação pública que seus filhos possam receber determina, em grande medida, o seu futuro profissional, o seu padrão de

vida e o acesso à formação superior. Sabem eles que a qualidade de educação oferecida pela escola está estritamente determinada pelos professores.

A escola rural, por ser referência institucional local, serve a propostas diversas em muitas comunidades. Além de prover a educação básica, ela sedia a discussão dos negócios comunitários, o desenvolvimento de programas de educação de adultos e eventos recreativos e sociais.

As pessoas que vivem em zonas rurais sabem que a sobrevivência da comunidade da qual eles fazem parte também depende do trabalho das escolas locais. A resistência às decisões de conselhos escolares distritais de fechamento de pequenas escolas é um registro constante.

Por outro lado, HAUGHEY e MURPHY destacam que tais aspirações levam a comunidade rural a apresentarem expectativas sobre o papel do professor um pouco mais além do que o exercício da instrução. Em virtude da sua própria formação, o professor é visto como alguém que tem um conhecimento mais amplo e versátil. Assim é que os pais freqüentemente visitam o professor para discutirem questões de seus filhos e buscar orientação para assuntos familiares, ou correspondência, etc.. Não por menos, consideram os autores que ser professor em uma comunidade rural (no caso, na British Columbia ou Columbia

Britânica) de algum modo representa ter trabalho todas as horas do dia (“24 hours job”).

Além das referências do contexto maior, os autores mencionados frisam as características das escolas rurais canadenses, onde, por efeito de tamanho e localização, elas se estruturam de modo multisseriado, com recursos mais escassos e sem assistência diuturna de especialistas educacionais. A própria organização de atividades extra-curriculares fica difícil pela dispersão dos alunos. A título de ilustração, HAUGHEY e MURPHY identificaram um distrito escolar cuja área se aproxima à do território francês e que atende a menos de dois mil estudantes. Assim, o próprio contato com colegas é limitado, da mesma forma que as oportunidades de desenvolvimento profissional são eventuais.

Há vantagens e desvantagens em ser professor de escola rural no Canadá. A comunidade rural tem grande respeito e afeto pelos professores. Há sentido em afirmar que, os estudantes em uma escola rural são como uma grande família e a permanência do professor em uma comunidade aumenta de modo irreversível o seu prestígio.

HAUGHEY e MURPHY chegam a ser poéticos quando observam que a vista da janela de uma escola tem o sentido de “breathtaking”. Em razão de sua localização, este tipo de escola oferece a professores e suas famílias muitas oportunidades para

explorar o cenário natural da região, para exercitar esportes e adotar novos “hobbies”. Para o professor que opta por viver em uma pequena e isolada comunidade, a vida pode ser pessoalmente enriquecida.

A defesa da escola rural se fortaleceu diante de um Relatório Oficial apresentado em 1967 pelo PLOWDEN COMMITTEE e, mais tarde, pelo “BETTER SCHOOLS” (1985), documento este que reiterou as recomendações do primeiro Relatório. Ambos referem-se a pesquisas oficiais sobre o nível de qualidade do sistema escolar canadense e indicam a necessidade das unidades escolares que atendem crianças dos 5 aos 11 anos terem uma densidade mínima.

Embora o “PLOWDEN REPORT” e o “BETTER SCHOOLS” reconheçam a inevitabilidade das escolas menores, apregoam que, para aquelas séries que atendem crianças dos 5 aos 11 anos, as unidades devem agrupar pelo menos três classes.

A discussão que vem se alastrando durante todos estes anos naquela nação canadense, deixa aberta uma lista de vantagens e desvantagens, que, todavia, não impediram que se conservassem escolas menores, pelo menos na Província de British Columbia, alvo de pesquisa de HAUGHEY e MURPHY.

Em resenha sobre aqueles documentos, THORLEY (1985) afirma que as pequenas escolas rurais não incidiram nunca sobre

a qualificação dos docentes e sim sobre fatores singulares referentes ao tamanho e localização.

Em seu resumo, THORLEY destaca as principais questões levantadas como sendo as seguintes:¹⁸

- a) abertura ao currículo oferecido em pequenas escolas;
- b) a socialização das crianças em relação a grupos de equivalência e aos adultos;
- c) o papel da comunidade na vida da escola.

Ampliando sua análise, o mesmo autor desdobra o debate entre itens de valência positiva e de valência negativa.

1.º) Vantagens pedagógicas internas da pequena escola rural:

- a continuidade no ensino e o conhecimento da criança são mais fáceis de manter;
- o entrosamento (conhecimento) da escola com as crianças e suas famílias é mais fácil;
- é mais fácil dar atenção para as diferenças individuais em grupos menores e onde existe continuidade no ensino;
- é mais fácil encorajar a criança a se desenvolver, principalmente aquela com mais dificuldade, pois a competição é menos acentuada;
- é mais fácil desenvolver um sentimento de segurança e evitar solidão;

- há um natural agrupamento familiar no qual os mais velhos ajudam os mais novos; a existência de diferentes idades e habilidades em um grupo ***“helps an atmosphere of kindness, patience, tolerance and justice”***¹⁹;
- padrões de auto-afirmação e iniciativa podem mais facilmente ser desenvolvidos sem perder a noção das idéias de responsabilidade e ajuda mútua.

2.º) A escola e a comunidade:

- é mais fácil para a criança sentir-se importante membro da comunidade;
- é mais fácil relacionar o trabalho da escola com a vida da comunidade;
- é mais fácil envolver os pais e o resto da comunidade com a vida da escola, seja pelo pequeno número de seus membros, seja pela maior intimidade de conhecimento, ou porque a escola, enquanto prédio, é uma instituição com vocação para ser o foco de referências para a comunidade.

THORLEY observa que as grandes escolas podem chegar perto destas situações, mas escolas menores têm mais potencialidades para realizá-las, e que não podem se esquecer disso.

Este autor destaca, ainda, ao comentar as indicações de PLOWDEN REPORT, que as desvantagens atribuídas às pequenas escolas rurais são mais de ordem econômica, em razão do que as agrupa em categorias:

1.º) Os perigos da pequena classe agrupada verticalmente:

- número de alunos pode ser tão baixo em cada faixa etária que se torna impossível instalar um “grupo dinâmico”;
- pode não haver contato com outros adultos que não os dois professores durante toda a vida escolar primária da criança; mais ainda, a desvantagem pode ser maior se aqueles professores tivessem sido mulheres;
- rol de interesses dos alunos, especialmente nas duas últimas séries;
- primárias, pode não ser atendido por um único professor; vale lembrar que um professor destas séries em uma escola maior é sempre um especialista;
- a criança mais jovem e a criança mais velha em uma classe multisseriada podem não receber atenção adequada;

- se ocorre conflito professor-aluno este será prolongado;
- a transferência para a escola secundária (grande) pode apresentar mais problemas para a criança que vem da pequena escola que das maiores;
- g) menor número de crianças torna inviável a prática de determinadas atividades culturais e desportivas.

2.º) Recursos e instalações:

- há mais restrição de livros e equipamentos apropriados para cada criança em particular;
- não há ou são restritas as instalações para usos específicos.

3.º) A pequena comunidade:

- os contatos com a comunidade não são variados;
- a situação de “pequenez” da comunidade é freqüentemente acompanhada por isolamento, o que repercute, inevitavelmente, sobre o próprio desenvolvimento profissional do professor.

4.º) A qualidade do professor

Todas as desvantagens da escola pequena acabam por comprometer a qualidade docente.

5.º) Custo

O custo por aluno de escola pequena é consideravelmente mais alto do que o das escolas grandes.

Voltando a HAUGHEY e MURPHY, e ao seu estudo do qual se adaptou a presente pesquisa, cabe considerar os resultados apresentados e divulgados pelo Departamento de Administração Educacional da Universidade de Alberta/Canada. Este estudo investigou a percepção do professor da escola rural da Província de British Columbia sobre o seu trabalho, no sentido de identificar fatores que contribuíam para a sua satisfação ou insatisfação. A finalidade do estudo esteve voltada ao levantamento de subsídios no sentido de melhor qualificar as estratégias administrativas para reduzir esforços e custos residuais da alta rotatividade dos quadros docentes.

Em sua fundamentação teórica, os autores partem da consideração dos efeitos das mudanças sociais sobre os professores, tomando enunciados de KRATZMANN, BRYRNE e WORTH (1980), no que se refere à direção social que deve assumir a educação:

Generational differences, changing life-styles, and limites consensus regarding what cosntitutes desirable or wothwhile social valns make it difficult for the school of today to ascentains on reflect any form of social direction.²⁰

(KRATZMANN et alii, apud HAUGHEY e MURPHY, p. 1).

As exigências e pressões à qual a escola deve dar resposta incluem, ainda, restrições de natureza econômico-financeira.

Os recursos financeiros para a educação estão cada vez mais controlados e o alto custo das escolas rurais serve de justificativa para contenções localizadas. Os autores acrescentam às dimensões técnicas e financeiras, uma dimensão política básica anotada por TAYLOR (1980), segundo o qual, um novo equipamento precisa ser introduzido no sistema escolar, a partir do atendimento à demanda dos grupos de pressão e às necessidades educacionais da criança que estão em evolução, e da projeção de uma nova estrutura educacional.

Uma administração criativa terá que remanejar o atual quadro de crise administrativa, a qual tem explicação histórica mas é absolutamente reversível na opinião dos autores.

No levantamento de HAUGHEY e MURPHY, os professores de escolas rurais no Canadá foram extremamente móveis e ainda apresentavam tendência de não fixação nas escolas em que atuavam.

Em suas incursões, os autores detectaram 18% de professores decididos a se transferirem ou deixarem as escolas nas quais trabalhavam, e 43% estavam indecisos sobre o seu futuro. A conjuntura econômica e o declínio da demanda por

professores aparecem como fatores da aparente estabilidade dos quadros rurais observada à época.

Em sua pesquisa, HAUGHEY e MURPHY estruturaram suas análises, realizando os seguintes procedimentos:

- a) definição de escola rural e delimitação do seu universo;
- b) administração de instrumento (questionário estruturado) validado por grupos acadêmicos e executivos diversos;
- c) análise e discussão dos resultados triados pelas categorias: qualidade de vida profissional, autonomia profissional, estudantes, administração, condição de trabalho e correlações.

Sobre a definição de escola rural, é interessante ressaltar certas considerações atinentes àquele contexto.

Uma revisão de literatura confirmou a maior propriedade da definição de CROS, BANDY e GLEADOW (1980), para as escolas da Província de British Columbia:

- a rural elementary school: an elementary school which has 5 or ten classrooms, 100 or fewer pupils, and is located at least 30 miles from any community of 15.000 or more people;*
- a rural secondary scholl: a school with 300 or fewer pupils at the secondary level and located at least 30 miles from any community of 15.000 or more people.*

Aplicado esse quociente de distância/densidade, HAUGHEY e MURPHY identificaram 242 escolas na Província de British Columbia e 1148 professores, dos quais 528 (46%) responderam ao questionário sobre a qualidade de sua vida profissional.

O questionário foi adaptado dos trabalhos de HOLDAWAY (1978), DARNELL (1981) e de CROSS, ANDY e GLEADOW (1980).

Os resultados da pesquisa apontaram uma graduação sutil das respostas de satisfação profissional. 22% dos professores de escolas rurais estavam moderadamente ou altamente satisfeitos com suas vidas profissionais. Perto de 50% dos professores estavam insatisfeitos em algum grau com as condições de emprego. Alguns itens que surgiram esta insatisfação estavam entre “o status do professor na sociedade” (20% moderado ou altamente insatisfeito), “atitude da sociedade para com a educação” e atitudes dos pais (30% moderado ou altamente insatisfeito).

Outros resultados, no entanto, mostraram algum grau de satisfação intelectual frente ao seu trabalho (74%). Segundo os pesquisadores, esta estimulação intelectual e a não resposta do sistema em termos de oportunidades de educação profissional continuada acabaram por provocar a migração dos professores das escolas rurais.

Autonomia profissional.

A autonomia profissional de que desfruta o professor em seu ato de ensinar constitui o item de maior satisfação para os professores de escolas rurais. Ao redor de 70% estão substancialmente satisfeitos com a liberdade de escolha dos conteúdos e métodos, mas há uma margem de descontentamento em relação ao tempo disponível para o preparo e a correção de lições, bem como o espaço e as condições materiais para o ensino.

Alunos.

A interação com os alunos é outra fonte de satisfação generalizada. Apenas 12% dos professores expressaram algum grau de insatisfação em termos de sua habilidade de trabalhar com alunos de diferentes bases culturais, mas 45% mostraram-se insatisfeitos com a disponibilidade de serviços de apoio pedagógico, como o de diagnóstico.

Administração.

De um modo geral os professores estão satisfeitos com suas relações com a administração e com as expectativas que sobre eles são dirigidas. Porém, não escondem sua insatisfação com relação aos mecanismos e critérios de promoção, por exemplo.

Condições de trabalho.

Os aspectos do ambiente de trabalho que representam maior insatisfação profissional incluem o tempo de preparo das aulas, as condições físicas, os métodos de avaliação, a limitação da assistência técnica e ausência de oportunidade de educação continuada.

Correlações.

A correlação mais enfatizada que os Autores destacaram reúne o “sentido de aperfeiçoamento no ensino”, a “perspectiva de ensino como uma carreira” e a “estimulação intelectual em seu trabalho”.

A satisfação profissional dos professores de escolas rurais com a sua vida profissional está fortemente relacionada com as atividades escolares as quais satisfazem, por sua vez, suas necessidades de auto-atualização e demonstração de competência.

Fatores à parte, a investigação concluiu que a grande parte dos professores de escola rural na Província de “British Columbia” está insatisfeita com a qualidade de sua vida profissional, e que, se persiste tal quadro por algum tempo, o efeito será danoso para as experiências pedagógicas das crianças que freqüentam aquelas escolas.

A utilização do referencial colocado à disposição da presente pesquisa por um dos Autores - Professor Doutor Peter James MURPHY, da Universidade de Victoria, Canadá, foi feita mediante adaptações conceituais e instrumentais. Igualmente, o objetivo da pesquisa não foi o de encontrar resposta à rotatividade docente, mesmo porque esta não ocorre significativamente na realidade paranaense. Pelo contrário, a permanência do professor de escola rural no Estado do Paraná, até muito recentemente, em uma ou duas unidades escolares durante toda a sua profissional, é fato comum e explicável, na maioria dos casos, pela condição da origem local ou mais ou menos próxima do professor: em suma o professor rural paranaense é um nativo.²¹

A validade do aproveitamento da matriz da pesquisa de Haughey e Murphy pode ser defendida sob os seguintes principais aspectos, entre outros:

- a) existência de escolas rurais com definição própria;
- b) estrutura multisseriada da escola rural;
- c) configuração de rede escolar com gestão local (municipal);
- d) desafio das condições de trabalho;
- e) papel social da escola rural;
- f) profissionalização do professor.

1.3 Anotações sobre o rural e a educação municipal (no Brasil e no Paraná)

Para alguns autores, a noção global de “meio rural” está mal resolvida (GUIGOU, 1971)²¹. Entretanto, há uma avalanche de produção teórica nestas duas últimas décadas que torna complexa aquela noção, quando não se poupa reflexão para alcançar um especificidade que a sociologia, mais do que qualquer disciplina, pode e precisa explicitar.

É suficiente retomar LEFEBVRE (1949) para justificar a afirmação contida no parágrafo anterior:

Entre os que - cidadãos, intelectuais certamente historiadores ou sociólogos - passam por uma de nossas aldeias, descobrem sua fisionomia original ou indeterminada e assustam-se com a sua monotonia ou admiram seu “pitoresco”, quantos sabem que ela não se reduz a uma confusa mescla accidental de homens e de coisas e que seu exame revela uma organização complexa, uma “estrutura”?²²

Já na década de 30, SOROKIN, ZIMMERMANN e GALPIN descreviam as diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano:

(...) No decorrer do tempo, a separação entre a cidade e o campo cresceu e, correspondentemente, as diferenças entre os universos sociais rural e urbano aumentaram.

(...)

...Para que todas as diferenças importantes sejam abarcadas é necessário estudá-las nas suas formas adultas, onde as diferenças são mais nítidas, numerosas e conspícuas. E isto também vale em relação às diferenciações humanas.²³

SOROKIN e seus colegas descreveram as características do mundo rural em termos de diferenças ocupacionais, diferenças no tamanho das comunidades, diferenças na diferenciação, estratificação e complexidade social, diferenças na mobilidade social, diferenças na direção da migração e diferenças no sistema de integração social.

A primeira e principal diferença é aquela que se caracteriza pela atividade econômica e vai condicionar quase todas as demais diferenças: a ocupação agrícola (coleta e cultivo de plantas e criação de animais).

A condição ocupacional faz com que, por sua vez, os moradores da zona rural tenham uma relação direta com a natureza (solo, flora, fauna, água, sol, lua, céu, vento, chuva).

Ainda em razão do caráter agrícola, a concentração dos agricultores tem um feitiço particular. Assim, os aglomerados rurais, em contraste com os grupos não rurais, apresentam tamanho menor em comparação com estes últimos. A população agricultora vive muito próximo à terra cultivada (em fazendas, em pequenos povoados...).

Esta composição terra cultivada x pequenos povoados dão ao espaço rural uma correlação negativa entre a densidade populacional e o caráter rural.

Outra vez, como efeito em cadeia, as pequenas concentrações dão margem a um perfil de homogeneidade das características psicossociais das comunidades rurais (similaridade de linguagem, crenças, opiniões, tradições, padrões de comportamento, etc.).

Ainda em razão da dimensão das concentrações não há textura suficiente para uma complexidade maior de diferenciação e estratificação social tal como ocorre no mundo urbano. O seu corpo social é menos diferenciado.

Comparando a zona rural com a urbana, à época, SOROKIN e seus pares teóricos detectaram maior deslocamento dos urbanos no sentido de uma ocupação a outra, de uma posição a outra, da pobreza para a riqueza e vice-versa, de escravo a senhor e vice-versa, e de um lugar a outro (mobilidade territorial). Esta última dimensão de mobilidade já apresenta outro comportamento na atualidade, pela facilitação de acesso e/ou pelo próprio esvaziamento que sofre a zona rural, seja pelo apelo da fantasia urbana, seja pela recessão econômica no campo.

Para os mesmos teóricos, ainda, “as comunidades rurais têm sido centros de produção de um excedente de seres humanos e

as comunidades urbanas os centros de seu consumo”, donde o inevitável e crescente êxodo do campo para a cidade.

Por último, interpretam as diferenças no sistema de integração com o seguinte raciocínio:

Uma vez que as comunidades rurais são menos volumosas e menos densamente povoadas e que a sua população é menos móvel, é de se esperar que o número de pessoas distintas que um agricultor encontra e com quem ele estabelece um contato intencional ou não-intencional, longo ou breve, intensivo ou extensivo, e o número de contatos por indivíduo, deva ser muito inferior àquele de um urbanita”.²⁴

Além do critério quantitativo de diferenciação do sistema de integração, SOROKIN apresenta outros indicadores de qualidade que são de grande importância considerar nesta pesquisa:

- 1. A área do sistema de contato de um membro de uma comunidade rural como um todo, é espacialmente mais estreita e limitada do que a área de um membro de uma comunidade urbana. ... Por área de um sistema de contato se entende a extensão do território onde se encontram os indivíduos e as instituições com os quais um indivíduo ou a comunidade estão em contato. Quanto maior o território, maior será a área social em contato.*
- 2. ... As relações face a face ocupam uma proporção maior no sistema de interação de um indivíduo rural. ... Ele tem uma área relativamente restrita para o seu sistema de interação, um número limitado de indivíduos com quem interage e um número menor de relações indiretas.*

3. *Além de maior ocorrência da interação face-a-face, os parceiros de uma comunidade rural estão limitados no número, há uma prevalência dos contatos face-a-face e uma mobilidade menor dos indivíduos. Tudo isto condiciona a prevalência das relações “pessoais” nos sistemas de interação rural, suas linhas e cadeias, estão coloridas pelas tintas do “toque pessoal”, “intimidade” e solidez. Isto torna compreensível o porque de nos sistemas de interação de populações rurais os seres humanos atuarem como seres humanos e as suas relações envolverem, em uma larga escala, avaliações morais, emotividade...*
4. *A constância da população rural faz com que o grosso das relações do indivíduo rural seja estável, duradouro. As relações podem ser amigáveis ou hostis, mas serão mais profundas na medida em que envolvem as personalidades totais dos integrantes e das pessoas com quem interagem.*
5. *sistema de interação rural, por ser menos diversificado internamente, tem um número menor de padrões. É menos complexo se comparado ao urbano, onde o número de contatos é mais numeroso, as relações mais flexíveis, menos duráveis e mais impessoais, mais superficial e mecânico.²⁵*

O debate moderno sobre o rural oscila entre discursos que opõem a questão agrícola à questão agrária, eliminando de vez a análise cultural.

A primeira questão, de ordem econômica (fixação à terra pelo trabalho), e a segunda de ordem política (posse da terra, conflito social), tornam secundária a questão da identidade cultural pelo uso ideológico que rege as suas argumentações.

No presente trabalho, toma-se o rural em todas as suas conotações, as quais fazem pano de fundo para a apreensão da área sociológica que interessa porque sedia a escola. Por isso, não é propósito, aqui, questionar e discutir posições teóricas ou fazer a crítica da sociologia rural. O rural tem a sua especificidade, sim, mas também, e às custas do desenvolvimento social, faz certa continuidade com o modelo urbano. Seu isolamento é relativo e reflexo de uma estrutura econômica disposta sobre uma condição física. O rural é a terra, a distância, o isolamento, um outro fazer, um outro conviver, que sofre ligações estreitas não visíveis com a selva de pedra, a burocracia, o mundo bancário, os padrões televisiógráficos, os partidos políticos, enfim, que está submetida à monitoragem desde centros externos (urbanos).²⁶

Enquanto se trate de administrar o público, a grande complexidade do rural está resolvida pela simplificação geopolítica e a referência social que vai interessar à política educacional é a localização e a composição populacional. Ou seja, a escola existirá em fazendas, colonizações, assentamentos, periferias urbanas..., vale dizer, onde houver criança e uma vontade governamental de atender à sua formação.²⁷

Dados oficiais dão conta que o perfil da população rural no Estado do Paraná apresentou uma variância bastante importante

nos últimos quarenta anos. De 1940 a 1970, ocorreu um aumento considerável da população da zona rural, de 934.000 para 4.425.000 habitantes, justificado em grande parte pela expansão da cultura cafeeira. De 1970 a 1984, o período foi caracterizado por um decréscimo importante da população rural de quase cinquenta por cento, justificado pela dinâmica da economia agrícola que sofreu alterações estruturais com a erradicação dos cafeeiros e pela implantação da bovinocultura, introdução da criação de gado e expansão de outras culturas (soja, milho e trigo). Tais alterações estruturais patrocinaram maior concentração fundiária e foram reforçadas pela expressiva mecanização agrícola.²⁸

O município de Apucarana, que serve de contexto à pesquisa, insere-se no espaço que sofreu a mudança radical em suas atividades agrícolas, e os efeitos ainda se fazem sentir.

Dados históricos dão conta de que há um incremento populacional global no município, na última década, de 12,42% e um índice de 34,18% de redução na população rural no mesmo período.

QUADRO I

Evolução Demográfica no Município de Apucarana: Áreas Urbana e Rural (1980-1990)

Ano	População Urbana	População Rural	Total
1980	67.161	13.084	80.245
1981	68.850	12.548	81.398
1982	70.581	12.034	82.615
1983	72.356	11.541	83.897
1984	74.177	11.068	85.245
1985	76.041	10.615	86.656
1986	77.954	10.180	88.134
1987	79.914	9.763	89.677
1988	81.924	9.363	91.287
1989	83.985	8.980	92.965
1990	86.097	8.612	94.709

Fonte: IPARDES

A educação na zona rural paranaense é atendida, basicamente, pelo Estado e pelo Município, com intervenção não significativa da administração federal e particular. A rede escolar se compõe de escolas isoladas ou unitárias, onde prevalece o agrupamento discente multisseriado com professor único.

O retrato estatístico do ensino na zona rural paranaense revela uma evolução significativa, conforme demonstram os quadros seguintes:

Quadro II - Matrícula inicial do 1º grau - 1990

Quadro III - Estabelecimentos de ensino - 1990

Quadro IV- Pessoal em exercício - 1990

Quadro V – Produtividade do Sistema Escolar

A importância da rede escolar rural de 1º Grau é materialmente demonstrada pela matrícula de alunos, pelo número de estabelecimentos e perfil docente e ela vinculado.

Como se pode observar no **Quadro II**, a participação do município na manutenção da escola de 1º Grau na zona rural é preponderante e deve se tornar exclusiva dentro da política de “parceria responsável” que está sendo implantada pelo governo estadual.

Os índices de participação dos municípios paranaenses em relação à matrícula inicial do ano letivo de 1990, incluídos os turnos diurno e noturno, são de 19,82% na zona urbana, 76,35% na zona rural e 29,87% do total das matrículas no Estado, na zona urbana e zona rural (**Figura 2**)

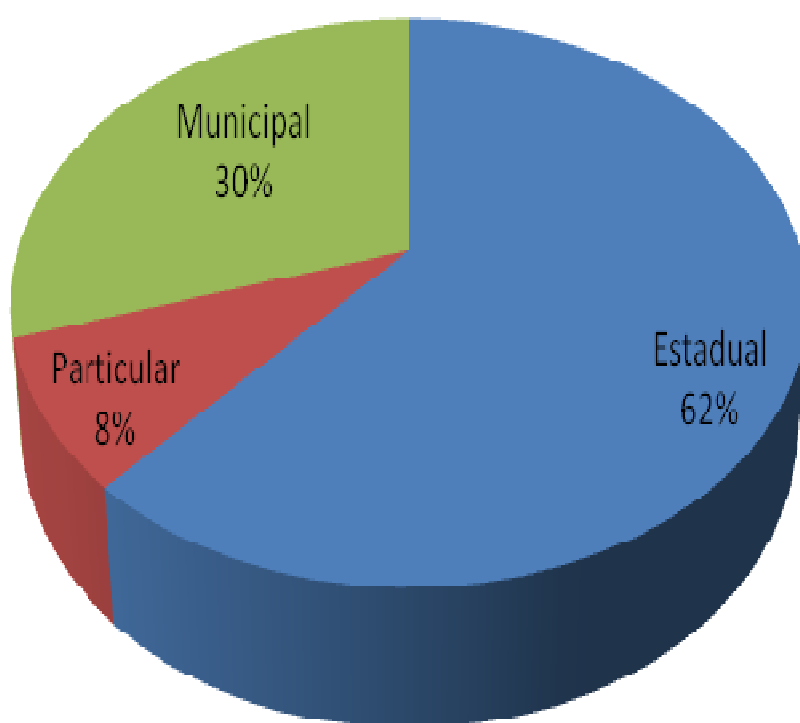
No **Quadro III**, observa-se que os municípios paranaenses mantêm uma rede com 1.412 estabelecimentos, sendo 433 de atendimento pré-escolar, 401 de 1º Grau, 01 (um) de 2º Grau, e 577 que oferecem pré-escolar com 1º Grau, na zona urbana. Na zona rural, de um total de 8.777 estabelecimentos com cursos pré-escolares, de 1º Grau e 2º Graus, os municípios mantêm sob sua dependência 7.606 prédios, ou seja, 86,66% do total de unidades físicas em funcionamento.

Quadro II - Matrícula inicial do 1º grau - 1990

MATRÍCULA INICIAL DO 1. GRAU EM 30/03. POR MUNICÍPIO. SÉRIE, DEP. ADM. ZONA E TURNO														
	FEDERAL			ESTADUAL			MUNICIPAL			PARTICULAR			FED. EST. + MUNIC. + PAR.	
	URBANA	URB + RURAL	TOTAL	URBANA	URB + RURAL	TOTAL	URBANA	URB + RURAL	TOTAL	URBANA	URB + RURAL	TOTAL	URBANA	URB + RURAL
TURNO DIURNO														
1.S	190	358	548	122965	13233	136198	79849	80006	159855	23536	323	23859	226540	93920
2.S	112	158	270	130708	10766	141474	71259	58559	129818	22250	269	22519	224329	69752
3.S	110	111	221	110740	8828	119568	60170	48565	108735	21890	234	22124	192910	57738
4.S	87	60	147	94591	7042	101633	49327	38831	88158	19601	208	19809	163606	46141
S.TOT	499	687	1186	459004	39869	498873	260605	225961	486566	87277	1034	88311	807385	267551
5.S	.	.	.	158134	7361	165495	6920	2225	9145	17501	280	17781	182555	9866
6.S	.	.	.	100879	4353	105232	4409	1307	5716	14986	250	15236	120274	5910
7.S	.	.	.	64921	2725	67646	2562	881	3443	12996	214	13210	80479	3820
8.S	.	.	.	41113	1779	42892	1651	579	2230	10996	223	11219	53760	2581
S.TOT	.	.	.	365047	16218	381265	15542	4992	20534	56479	967	57446	437068	22177
TOTAL	499	687	1186	824051	56087	880138	276147	230953	507100	143756	2001	145757	1244453	289728
TURNO NOTURNO														
1.S	.	.	.	.	.	.	32	.	32	.	.	.	32	.
2.S	.	.	.	.	.	.	40	.	40	.	.	.	40	.
3.S	.	.	.	.	.	.	41	.	41	.	.	.	41	.
4.S	.	.	.	.	.	.	49	.	49	.	.	.	49	.
S.TOT	.	.	.	.	.	.	162	.	162	.	.	.	162	.
5.S	.	.	.	48188	4730	52918	861	585	1446	115	39	154	49164	5354
6.S	.	.	.	41822	3491	45313	785	421	1206	101	31	132	42708	3943
7.S	.	.	.	37191	2802	39993	667	267	934	150	14	164	38008	3083
8.S	.	.	.	32994	2093	35087	482	217	699	132	7	139	33608	2317
S.TOT	.	.	.	160195	13116	173311	2795	1490	4285	498	91	589	163488	14697
TOTAL	.	.	.	160195	13116	173311	2957	1490	4447	498	91	589	163650	14697
TURNO DIURNO + NOTURNO														
1.S	190	358	548	122965	13233	136198	79881	80006	159887	23536	323	23859	226572	93920
2.S	112	158	270	130708	10766	141474	71299	58559	129858	22250	269	22519	224369	69752
3.S	110	111	221	110740	8828	119568	60211	48565	108776	21890	234	22124	192951	57738
4.S	87	60	147	94591	7042	101633	49376	38831	88207	19601	208	19809	163655	46141
S.TOT	499	687	1186	459004	39869	498873	260767	225961	486728	87277	1034	88311	807547	267551
5.S	.	.	.	206322	12091	218413	7781	2810	10591	17616	319	17935	231719	15220
6.S	.	.	.	142701	7844	150545	5194	1728	6922	15087	281	15368	162932	9853
7.S	.	.	.	102112	5527	107639	3229	1148	4377	13146	228	13374	118487	6903
8.S	.	.	.	74107	3872	77979	2133	786	2829	11128	230	11358	87368	4898
S.TOT	.	.	.	525242	29334	554576	18337	6482	24819	56977	1058	58035	600556	36874
TOTAL	499	687	1186	984246	69203	1053449	279104	232443	511547	144254	2092	146346	1408103	304425
														171252

FIGURA 2
Fonte: SIE-SEED/PR-FUNDEPAR/DPP

Matrícula do Ensino de I Grau - 1990 Paraná



QUADRO III - ESTABELECIMENTOS DE ENSINO, 1990, Paraná

TOTAL DO ESTADO					ZONA RURAL
TOTAL DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO POR CURSO OFERECIDO					
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
PRE-ESCOLAR					
1. GRAU	-----2	-----2	-----54	-----3	-----61
2. GRAU	-----3	-1.048	-7.279	-----19	-8.349
PRE-ESCOLAR E 1. GRAU	*	-----1	*	*	-----2
PRE-ESCOLAR E 2. GRAU	-----9	-----89	-----172	-----7	-----357
1. GRAU E 2. GRAU	*	*	*	-----1	-----1
PRE-ESCOLAR, 1. GRAU E 2. GRAU	*	-----2	*	-----2	-----4
* * * * *				*	-----3
TOTAL	-----16	-1.123	-7.808	-----32	-8.777
TOTAL DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO POR TIPO DE ENSINO					
PRE-ESCOLAR					
1. GRAU	-----11	-----73	-----322	-----11	-----417
2. GRAU	-----14	-1.119	-7.552	-----28	-8.713
CLASSE ESPECIAL	*	-----6	-----1	-----3	-----10
CICLO BASICO	*	-----9	-----9	*	-----18
* * * * *				*	-----1
TOTAL	-----25	-----98	-----832	-----42	-----907
TOTAL DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO 1. GRAU POR SERIES MINISTRADAS					
1. A 4. SERIE	-----14	-----670	-7.491	-----18	-8.383
5. A 8. SERIE	*	-----171	-----7	-----6	-----184
1. A 8. SERIE	*	-----78	-----54	-----4	-----136
TOTAL ESTAB. DE ENSINO COM 1 SALA	-----5	-----589	-7.192	-----11	-7.807
TOTAL ESTAB. DE ENSINO COM 2 OU + SALAS	-----17	-----241	-1.298	-----25	-2.481
TOTAL ESTAB. DE ENSINO EXTINTOS NO ANO	*	-----8	-----176	-----3	-----186
TOTAL ESTAB. DE ENSINO EXT. HA 2 + ANOS	-----2	-----27	-----373	-----2	-----404
TOTAL ESTAB. DE ENSINO INATIVOS NO ANO	*	-----30	-----463	-----1	-----494
TOTAL ESTAB. DE ENSINO INAT. HA 2 + ANOS	-----8	-----87	-----921	-----3	-1.017
TOTAL ESTAB. DE ENSINO NOVOS NO ANO	*	-----18	-----188	-----3	-----188

TOTAL DO ESTADO					ZONA	
TOTAL DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO POR CURSO OFERECIDO					URBANA	RURAL
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL	
PRE-ESCOLAR	---	---	---	---	---	
1. GRAU	---	---	---	---	---	
2. GRAU	---	---	---	---	---	
PRE-ESCOLAR E 1. GRAU	---	---	---	---	---	
PRE-ESCOLAR E 2. GRAU	---	---	---	---	---	
1. GRAU E 2. GRAU	---	---	---	---	---	
PRE-ESCOLAR, 1. GRAU E 2. GRAU	---	---	---	---	---	
..... TOTAL	---	---	---	---	---	

TOTAL DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO POR TIPO DE ENSINO

PRE-ESCOLAR	---	---	---	---	---
1. GRAU	---	---	---	---	---
2. GRAU	---	---	---	---	---
CLASSE ESPECIAL	---	---	---	---	---
CICLO BASICO	---	---	---	---	---

TOTAL DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO 1. GRAU POR SERIES MINISTRADAS

1. A 4. SERIE	---	---	---	---	---
5. A 8. SERIE	---	---	---	---	---
1. A 8. SERIE	---	---	---	---	---

TOTAL ESTAB. DE ENSINO COM 1 SALA	---	---	---	---	---
TOTAL ESTAB. DE ENSINO COM 2 OU + SALAS	---	---	---	---	---

TOTAL ESTAB. DE ENSINO EXTINTOS NO ANO	---	---	---	---	---
TOTAL ESTAB. DE ENSINO EXT. HA 2 + ANOS	---	---	---	---	---
TOTAL ESTAB. DE ENSINO INATIVOS NO ANO	---	---	---	---	---
TOTAL ESTAB. DE ENSINO INAT. HA 2 + ANOS	---	---	---	---	---
TOTAL ESTAB. DE ENSINO NOVOS NO ANO	---	---	---	---	---

Ainda em relação aos estabelecimentos, há um dado recessivo relacionado à zona rural sob administração municipal: em 1990, foram extintos 176 estabelecimentos e criados 158 novos. No entanto, o número de estabelecimentos inativos no ano foi de 463. Esta oscilação/regressão das redes escolares municipais rurais vêm se acentuando nos últimos anos: 373 estabelecimentos foram extintos e 921 permaneceram inativos nos últimos anos (dois ou mais).

Já com relação ao pessoal docente (**ver Quadro IV**), a zona rural paranaense tem um contingente de 321 professores com treinamento na pré-escola, e 179 sem treinamento. Da 1ª à 4ª série atuam 14.735 e da 5ª à 8ª série, atuam 2.467, dos quais, apenas 856 têm curso de magistério, 2.683 têm Licenciaturas diversas e 1.190 estão inscritos em cursos específicos de formação pedagógica a nível superior.

Na zona rural, e em relação à esfera municipal, o total de docentes que atua na pré-escola é de 254, com treinamento, e 127 sem treinamento. Na atuação da 1ª à 4ª série, os municípios têm um quadro de 12.205 professores em, da 5ª à 8ª série, 436 professores, dos quais 3.472 não têm formação que ultrapasse a escolarização de 1º Grau.

Em comparação com a rede estadual, a diferença do perfil de formação dos quadros é bastante acentuada: nesta rede, de 2.432 docentes de 1ª à 4ª série na zona rural, 343 apenas não

QUADRO IV - PESSOAL EM EXERCÍCIO, 1990

PESSOAL EM EXERCÍCIO EM 30/03 - POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, ZONA E ENSINO A NÍVEL DE MUNICÍPIO, N.R.E. E ESTADO															
ENSINO / FUNÇÃO	TOTAL	1. GRAU			2. GRAU			3. GRAU			LICENCIAT.			OUTRA	COURA
		COMP	INC	FORM. COMP	MAGIST. CURS	OUTRA	COMP	CURS	OUTRA	COMP	CURS	OUTRA			
NÍVEL DE FORMAÇÃO															
TOTAL DO ESTADO															
DIRETOR E VICE DIRETOR	18	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
ADMINISTRATIVA	141	11	54	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	
PRE-DOCENTE C/TREIN.	33	3	3	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	
PRE-DOCENTE S/TREIN.	33	3	3	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	
PRE-TECNICA	33	3	3	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	
1. GRAU DOCENTE 1/4	18	1	1	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	
1. GRAU DOCENTE 5/8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
1. GRAU TECNICA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
2. GRAU DOCENTE	341	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
2. GRAU TECNICA	36	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															
ZONA URBANA															

PESSOAL EM EXERCÍCIO EM 30/03, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, ZONA E ENSINO A NÍVEL DE MUNICÍPIO, N.R.E. E ESTADO

FUNÇÃO	TOTAL	NÍVEL DE FORMAÇÃO				ZONA URBANA				ZONA RURAL				DEP. ADM. PARTICULAR			
		1. GRAU		2. GRAU		FORM. MAGIST.		OUTRA		LICENCIAT.		3. GRAU		OUTRA		CURS	
		COMP	INC	COMP	INC	COMP	INC	COMP	INC	COMP	INC	COMP	INC	COMP	INC	COMP	INC
DIRETOR E VICE DIRETOR	975	22	9	118								10	89	58	59	120	
ADMINISTRATIVA	4.811	728	1.877	380								137	832	508	210	159	
PRE DOCENTE C/IREIN.	2.484	58	54	1.114								179	108	502	372	69	
PRE DOCENTE S/IREIN.	1.051	18	91	404								183	77	109	158	15	
PRE TECNICA	411	14	24	36								19	19	238	30	33	
1. GRAU DOCENTE 1/4	3.528	30	10	1.559								55	111	1.103	582	72	
1. GRAU DOCENTE 5/8	3.314	7	1	114								7	58	2.633	269	230	
1. GRAU TECNICA	844	8	27	48								11	34	410	41	59	
2. GRAU DOCENTE	2.947	5	3	15								1	118	2.249	240	326	
2. GRAU TECNICA	303			7								3	23	185	16	61	

DEP. ADM. FED. EST. MUN. PAR

ZONA URBANA				DEP. ADM. FEDERAL			
DIRETOR E VICE DIRETOR	4.772	53	30	827	18	168	3.363
ADMINISTRATIVA	29.427	2.980	18.892	2.534	654	1.988	3.073
PRE DOCENTE C/IREIN.	4.808	130	98	2.200	300	218	1.097
PRE DOCENTE S/IREIN.	1.938	101	180	1.032	238	137	333
PRE TECNICA	598	17	31	55	22	23	375
1. GRAU DOCENTE 1/4	24.501	317	308	14.380	823	1.017	12.770
1. GRAU DOCENTE 5/8	26.852	4	25	388	79	808	22.951
1. GRAU TECNICA	4.094	78	167	395	54	133	2.886
2. GRAU DOCENTE	13.732	35	12	51	15	420	11.355
2. GRAU TECNICA	1.014			37	8	68	717

DEP. ADM. FEDERAL

ZONA RURAL				DEP. ADM. FEDERAL			
DIRETOR E VICE DIRETOR	3		2				1
ADMINISTRATIVA	7	5	1				
PRE DOCENTE C/IREIN.	10	4	1				
PRE DOCENTE S/IREIN.	3	1	1				
PRE TECNICA	1						
1. GRAU DOCENTE 1/4	40	8	8				2
1. GRAU DOCENTE 5/8	1						
1. GRAU TECNICA							
2. GRAU DOCENTE							
2. GRAU TECNICA							

PESSOAL EM EXERCÍCIO EM 30/03, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, ZONA E ENSINO A NÍVEL DE MUNICÍPIO, N.R.E. E ESTADO

ENSINO / FUNÇÃO		NÍVEL DE FORMAÇÃO				ZONA RURAL				DEP. ADM. MUNICIPAL			
		1. GRAU COMP	2. GRAU INC	3. GRAU COMP	4. GRAU OUTRA COMP	1. GRAU COMP	2. GRAU INC	3. GRAU COMP	4. GRAU OUTRA COMP	1. GRAU COMP	2. GRAU INC	3. GRAU COMP	4. GRAU OUTRA COMP
TOTAL DO ESTADO													
DIRETOR E VICE DIRETOR		251	4	7	48	1	48	1	8	17	9		
ADMINISTRATIVA		1.183	147	787	101	28	101	28	48	24	8		
PRE DOCENTE C/TREIN.		38	4	6	18	2	18	2	5	3	1		
PRE DOCENTE S/TREIN.		44	2	2	20	7	20	7	5	1			
PRE TECNICA													
1. GRAU DOCENTE 1/4		2.432	131	212	1.312	148	1.312	148	84	228	9		
1. GRAU DOCENTE 5/8		1.958	2	1	62	8	62	8	80	57			
1. GRAU TECNICA		77		18	6	3	6	3	3	5			
2. GRAU DOCENTE		53								1			
2. GRAU TECNICA		8								2			
DIRETOR E VICE DIRETOR		188	9	5	73		73		7	18			
ADMINISTRATIVA		2.196	184	1.580	126	14	126	14	87	84			
PRE DOCENTE C/TREIN.		234	38	35	113	19	113	19	20	17			
PRE DOCENTE S/TREIN.		127	19	12	58	10	58	10	8	12			
PRE TECNICA													
1. GRAU DOCENTE 1/4		12.205	1.431	2.040	8.325	843	8.325	843	583	549			
1. GRAU DOCENTE 5/8		438	1		58	3	58	3	32	272			
1. GRAU TECNICA		57		2	9		9		6	30			
2. GRAU DOCENTE		7								7			
2. GRAU TECNICA		1											
DIRETOR E VICE DIRETOR		19			4		4		1	1			
ADMINISTRATIVA		35	3	15	3	2	3	2	3	3			
PRE DOCENTE C/TREIN.		19	1	2	12		12		1	2			
PRE DOCENTE S/TREIN.		5			3		3						
PRE TECNICA													
1. GRAU DOCENTE 1/4		58	4	3	38		38		3	8			
1. GRAU DOCENTE 5/8		73			4		4		4	57			
1. GRAU TECNICA		8			2		2			4			
2. GRAU DOCENTE		42								5			
2. GRAU TECNICA		3											

PESSOAL EM EXERCÍCIO EM 30/03, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, ZONA E ENSINO A NÍVEL DE MUNICÍPIO, N.º E, E ESTADO

ENSINO / FUNÇÃO	TOTAL	NÍVEL DE FORMAÇÃO				ZONA RURAL				ZONA URBANA				DEP. ADM. FED. EST. MUN. PAR			
		1. GRAU COUP	INC	FORM COUP	MADEIRAS COUP	1. GRAU COUP	2. GRAU COUP	3. GRAU COUP	LICENCIAT. COUP	3. GRAU COUP	OUTRA COUP	LICENCIAT. COUP	3. GRAU COUP	DEP. ADM. FED.	EST.	MUN.	PAR
TOTAL DO ESTADO																	
DIRETOR E VICE DIRETOR	481	13	12	127	1	17	146	34	11								
ADMINISTRATIVA	3.421	314	2.347	231	42	128	230	109	10								
PRE-DOCENTE C/TREIN.	321	48	42	144	21	22	21	15	2								
PRE-DOCENTE S/TREIN.	179	23	15	80	25	11	12	13									
PRE-TECNICA	3																
1. GRAU DOCENTE 1/4	14.735	1.572	2.283	7.684	799	680	900	779	58								
1. GRAU DOCENTE 5/8	2.487	11	11	115	11	106	170	383	70								
1. GRAU TECNICA	141	6	17	17	2	11	78	6	1								
2. GRAU DOCENTE	102						80	6	16								
2. GRAU TECNICA	10						6		2								
TOTAL DO ESTADO																	
DIRETOR E VICE DIRETOR	19	1	1	4		2	7		4								
ADMINISTRATIVA	148	11	59	8	1	62	7										
PRE-DOCENTE C/TREIN.	43	8	7	14	3	11	7	3									
PRE-DOCENTE S/TREIN.	28	8	8	7	3	1											
PRE-TECNICA	24						4										
1. GRAU DOCENTE 1/4	59	6	8	21	8		8	5	1								
1. GRAU DOCENTE 5/8	2						2										
1. GRAU TECNICA	2						2										
2. GRAU DOCENTE	341						19		222								
2. GRAU TECNICA	6					6											
TOTAL DO ESTADO																	
DIRETOR E VICE DIRETOR	3.018	11	7	225	2	79	2.489	102	123								
ADMINISTRATIVA	18.820	1.824	11.508	1.714	482	1.054	2.224	592	224								
PRE-DOCENTE C/TREIN.	784	13	18	319	28	31	272	102	15								
PRE-DOCENTE S/TREIN.	880	10	15	284	36	20	306	58	10								
PRE-TECNICA	81			17	2	1	14	1	5								
1. GRAU DOCENTE 1/4	21.773	291	317	8.320	546	872	8.380	2.823	404								
1. GRAU DOCENTE 5/8	24.509	2	3	1.293	79	817	20.826	1.531	916								
1. GRAU TECNICA	2.799	67	133	215	38	94	2.030	138	64								
2. GRAU DOCENTE	10.481			36	14	204	9.108	47	802								
2. GRAU TECNICA	102	30	9	30	5	36	533	28	28								

PESSOAL EM EXERCÍCIO EM 30/03, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, ZONA E ENSINO A NÍVEL DE MUNICÍPIO, N.º E, E ESTADO

FUNÇÃO	N.º E			FORMAÇÃO			LICENCIAMENTO			OUTRA FORMAÇÃO		
	TOTAL	1. GRAU	2. GRAU	1. GRAU	2. GRAU	3. GRAU	1. GRAU	2. GRAU	3. GRAU	1. GRAU	2. GRAU	3. GRAU
		COMP	INC	COMP	INC	COMP	COMP	COMP	COMP	COMP	COMP	COMP
DIRETOR E VICE DIRETOR	1.302	32	35	403	5	34	553	110	40			
ADMINISTRATIVA	8.434	708	5.782	880	74	355	559	228	48			
PRE-DOCENTE C/TECHN.	1.807	88	84	889	110	102	334	203	17			
PRE-DOCENTE S/TECHN.	1.955	81	80	414	57	42	180	102	19			
PRE-TECNICA	1.124	3	7	12	2	3	92	5	2			
1. GRAU DOCENTE 1/4	23.819	1.558	2.218	11.888	1.013	811	4.171	1.912	151			
1. GRAU DOCENTE 5/8	1.432	1	2	120	4	25	1.065	184	24			
1. GRAU TECNICA	1.784	8	34	149	7	18	511	54	14			
2. GRAU DOCENTE	23	2	2	2	2	2	22	6	2			
2. GRAU TECNICA	10	2	2	2	2	2	22	6	2			

TOTAL DO ESTADO

ZONA URBANA+RURAL

DEP. ADM. MUNICIPAL

ZONA URBANA+RURAL

DEP. ADM. PARTICULAR

DIRETOR E VICE DIRETOR	994	22	9	122	10	70	580	60	121			
ADMINISTRATIVA	4.848	731	1.892	383	139	235	513	211	162			
PRE-DOCENTE C/TECHN.	2.483	89	50	128	138	107	504	372	70			
PRE-DOCENTE S/TECHN.	1.058	47	81	407	77	77	158	110	13			
PRE-TECNICA	1.412	14	24	38	19	19	237	50	33			
1. GRAU DOCENTE 1/4	3.888	34	19	1.597	58	114	1.111	584	72			
1. GRAU DOCENTE 5/8	3.307	12	1	118	27	82	2.890	231	59			
1. GRAU TECNICA	1.850	8	27	148	11	34	422	41	59			
2. GRAU DOCENTE	2.889	2	2	15	3	18	2.385	243	37			
2. GRAU TECNICA	308	5	2	2	3	23	188	18	61			

ZONA URBANA+RURAL

DEP. ADM. FED. EST. MUN. PAR

DIRETOR E VICE DIRETOR	3.233	88	42	754	17	185	3.809	272	388			
ADMINISTRATIVA	32.848	3.274	19.239	2.783	898	2.108	3.303	1.031	434			
PRE-DOCENTE C/TECHN.	5.127	178	143	2.344	321	241	1.118	680	101			
PRE-DOCENTE S/TECHN.	2.217	124	173	1.112	361	140	348	498	53			
PRE-TECNICA	1.801	17	31	55	22	23	377	38	40			
1. GRAU DOCENTE 1/4	49.238	1.889	2.571	23.034	1.832	1.892	13.870	5.124	629			
1. GRAU DOCENTE 5/8	29.318	55	26	2.531	90	94	24.701	1.881	1.171			
1. GRAU TECNICA	4.135	84	184	412	56	144	2.885	233	152			
2. GRAU DOCENTE	13.834	2	12	31	18	70	11.433	682	251			
2. GRAU TECNICA	1.034	35	2	37	18	68	723	51	90			

ultrapassam a escolarização de 1º Grau, o que corresponde a 14,10% em contraste com o índice municipal que é de 28,44% (de um total de 12.205 docentes, 3.471 não possuem formação superior ou completa de 1º Grau).

A produtividade do sistema escolar na zona rural, sob jurisdição dos municípios, era menos satisfatória em 1989 do que a do sistema estadual. Da 1ª à 4ª série, as taxas de reprovação e evasão na zona rural alcançaram, respectivamente, 18,33% e 12,30%, na rede estadual e 22,42% e 12,87% na rede municipal. **(Ver Quadro V)**

Da 5ª à 8ª série, os índices foram de 14,69% e 22,58% nas escolas estaduais e 16,08% e 15,17%, nas escolas rurais (reprovação e evasão, respectivamente).

Cabe notar que a diferença do índice de evasão, embora pequena, reflete maior permanência na escola municipal. Questão de identidade? Questão de nenhuma opção? Este é um tema para outra investigação: o que pode significar a maior retenção que se manifesta nas escolas municipais rurais?

O rural e o municipal, como se vê, hoje se confundem. O repasse de responsabilidade para as prefeituras que o Governo do Estado do Paraná tenta concretizar, neste momento, mesmo que venha acompanhado de recursos financeiros, suscitará um agravamento do problema educacional em termos técnicos. Municípios com alguma maturidade social enfrentarão o desafio e

QUADRO V – PRODUTIVIDADE DO SISTEMA ESCOLAR

SERIE	ZONA URBANA		ZONA RURAL		URBANA + RURAL	
	REPROVACAO	EVASAO	REPROVACAO	EVASAO	REPROVACAO	EVASAO
DEP. ADM. ESTADUAL						
11 SERIE	13.33	11.36	26.98	15.90	14.60	11.81
12 SERIE	20.10	9.92	19.23	10.09	20.03	9.94
13 SERIE	16.81	8.69	13.50	11.48	16.55	8.91
14 SERIE	12.59	7.95	7.24	9.60	12.21	8.07
TOT. 1/4	15.84	9.65	18.32	12.30	16.04	9.87
15 SERIE	32.46	22.32	22.29	29.00	31.97	22.68
16 SERIE	25.09	18.34	14.15	22.03	24.54	18.53
17 SERIE	18.91	16.81	9.28	18.07	18.43	16.87
18 SERIE	10.59	13.64	4.29	10.56	10.25	13.48
TOT. 5/8	24.58	19.00	14.69	22.58	24.08	19.18
TOTAL	20.14	14.51	16.99	16.37	19.93	14.63
DEP. ADM. MUNICIPAL						
11 SERIE	22.47	11.64	35.27	16.73	29.01	14.32
12 SERIE	21.24	8.55	20.71	10.82	20.99	9.62
13 SERIE	17.50	8.38	14.61	10.60	16.17	9.42
14 SERIE	12.88	7.59	8.69	10.40	10.98	8.89
TOT. 1/4	19.17	9.31	22.42	12.87	20.72	11.05
15 SERIE	31.80	17.68	23.78	20.69	29.99	18.38
16 SERIE	25.04	12.97	14.57	14.07	22.70	13.22
17 SERIE	14.27	10.84	9.52	9.50	13.13	10.52
18 SERIE	7.12	7.96	3.06	4.26	6.15	7.10
TOT. 5/8	23.93	14.17	16.08	15.17	22.13	14.40
TOTAL	19.55	9.71	22.25	12.94	20.80	11.24
PUBLICO (ESTADUAL + MUNICIPAL)						
11 SERIE	16.79	11.47	34.12	16.62	22.24	13.15
12 SERIE	20.51	9.43	20.49	10.71	20.50	9.78
13 SERIE	17.05	8.58	14.45	10.73	16.37	9.16
14 SERIE	12.69	7.83	8.47	10.28	11.64	8.45
TOT. 1/4	17.04	9.53	21.82	12.79	18.37	10.46
15 SERIE	32.43	22.09	22.64	27.17	31.84	22.42
16 SERIE	25.09	18.10	14.24	20.45	24.43	18.24
17 SERIE	18.72	16.57	9.33	16.42	18.15	16.56
18 SERIE	10.45	13.43	4.06	9.46	10.05	13.20
TOT. 5/8	24.54	18.78	14.99	21.07	23.97	18.92
TOTAL	20.00	13.42	21.15	13.68	20.24	13.47

FONTE: SIE-SEED/PR-FUNDEPAR/DPP

podem chegar a construir um sistema escolar real em bases mais democráticas. Outros propiciarão à escola um grande colapso e em algum momento muito próximo.

Todavia, é importante que se criem bases para que o rural e o municipal superem a sua condição de marginalidade e dêem à educação, não só uma organicidade nova, mas o colorido da legitimidade sócio-cultural.

Os indicadores do baixo padrão de qualidade da educação escolar rural - perfil de qualificação do corpo docente, baixa retenção e êxito, condições de acesso e condições físicas precárias, disponibilidade técnica insipiente, escassez de recursos financeiros, estado de pobreza da clientela, dão ao quadro educacional da zona rural uma feição crítica. A questão do ensino rural encontra-se em uma encruzilhada onde se entrechocam o padrão urbano e a vocação rural, esta historicamente assegurada por um tipo singular de organização social.²⁹

A revisão da proposta política para a educação escolar na zona rural passa pela análise crítica do modelo pedagógico e da prática atuais, pela sua inovação e pela reformulação do modelo de administração dos sistemas.

Nestes últimos anos, não se pode dizer que os técnicos dos sistemas e os acadêmicos brasileiros tenham solucionado, nos planos teórico e/ou prático, aquela revisão. Imbuídos de intuição

ou “insights” discursivos, emprestam, ao encaminhamento da análise e recomendações sobre a escola na zona rural, nada mais do que enunciados de palanque. Neste contexto discursivo, como um gesto mágico, a questão da escola rural pode ser equacionada, por exemplo, pela imposição de um “controle popular” e pela assunção de “tarefas políticas”. Não há indicações específicas sobre o “fazer” pedagógico. Na verdade, o modelo pedagógico, em si, pouco é trabalhado. A escola da zona rural permanece expropriada, culturalmente e pedagogicamente, agora, pelos ideólogos de plantão e enquanto durar a atual tutoria acadêmica.³⁰

Há ainda, o lado “prático” da administração pública da educação, que decide competências em função da distribuição de recursos financeiros. Não se fala de “identidade” ou “responsabilidade da comunidade”, e sim, dos mecanismos de distribuição de tributos, concentração de poder, de consolidação de uma burocracia travestida de descentralização. Este é o posicionamento corriqueiro dos sistemas estaduais.

A Constituição Brasileira de 1988 dispõe sobre a atuação dos Municípios na oferta do ensino fundamental e na educação infantil, dando-lhes o direito de dirigir, isto é, de elaborar a sua própria política no que se refere a estes níveis de ensino:

Art. 30. Compete aos Municípios:
...

VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental;

ART. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

Parágrafo 1º. - A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

Parágrafo 2º. - Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

Mas é preciso diferenciar municipalização de educação municipal. E isto o fazem, em parte, alguns autores, entre eles GADOTTI (1989), quando afirma que a expansão da rede municipal de ensino é inevitável, mesmo sem a transferência da matéria pelos poderes públicos (escolas estaduais e federais para as prefeituras). É preciso distinguir, diz ele, “a expansão e a qualidade da educação municipal da municipalização do ensino. A municipalização atual não passa de simples transferência de escolas de 1 Grau dos estados para os municípios.” ³¹

Continuando o seu juízo, GADOTTI entende que, “defender a educação municipal significa defender a descentralização da educação, a autogestão educativa, o controle da população sobre o processo de ensino e uma concepção popular da escola” ³²

No entanto, esta educação municipal tem, para GADOTTI e outros autores brasileiros contemporâneos, uma exigência de “unidade nacional” que pode, na prática, contrariar o princípio de autonomia da escola municipal desejada e prevista pela Constituição. Naquele sentido que “unidade nacional” dado por GADOTTI.

É preciso mudar o conteúdo, garantir o controle do processo pelos trabalhadores da educação mediante algumas garantias:

a)que a regionalização do ensino não prejudique a unidade e a qualidade;

b)que o processo não seja implantado de cima para baixo;

c)que o processo não pulverize as experiências, cabendo ao MEC a responsabilidade de montar um sistema único de relação intersecretarias, como reivindica a UNDIME. Que fortaleça a unidade do sistema, por exemplo, através de um estatuto unificado, contratação por concurso público, um padrão único, um plano nacional de educação, etc.

d)uma real e eficaz participação através de canais tais como os Conselhos de Escola, os Conselhos Municipais, integrados aos chamados Conselhos Populares, a gestão democrática, única capaz de superar a descontinuidade, a atomização, o localismo e a padronização autoritária do ensino.³³

Ora, o autor reúne enunciados potencialmente contrários. Esta unidade do sistema, por exemplo, é, basicamente, a condição para a mobilização de uma classe de “trabalhadores”

que vai corroborar com, quem sabe, aquela padronização do ensino que ele pretende criticar. Ora, outra vez, que regionalização é esta que prejudica a qualidade do ensino? Haveria necessidade de definir este processo de regionalização, considerá-lo específica e concretamente, pois a escola existe em espaços determinados que precisam ser devidamente assimilados pela ação escolar.³⁴

Ou a regionalização deve ser entendida como a intervenção da sociedade civil organizada no mero controle de verbas municipais? Como frisa o autor, a política municipalista deve ser combatida por acentuar a dependência a nível federal e estadual, do repasse de verbas fundado no clientelismo, e colocando à margem do processo os legislativos, tanto estaduais como municipais.³⁵

A crítica de Gadotti tem fundamento, mas a solução que ele esboça, tem um sabor de centralização do tipo de modelos partidários políticos, além de não considerar o que possa ser concretamente a totalidade do conceito de liberdade, ética e autonomia em educação, e, mais e principalmente, o que pode e merece ser a pedagogia.³⁶

Por fim, Gadotti deixa ostensivamente claro o mote de sua argumentação, quando conclui que o eixo do debate sobre a municipalização e a educação municipal não pode ser: **localismo**

versus centralismo e sim sujeito popular versus poder burguês. ³⁷

Na verdade, na pesquisa maior que enquadra o segmento presente, CERVI e outros puderam detectar um vício freqüente de subtrair a condição de singularidade que pode expressar uma comunidade e sua demanda por educação em prol de um padrão de suposta qualidade que não se sabe qual é nem como se chega a ele. Um padrão de qualidade que implica em desconsiderar variáveis, como se a educação fosse sujeita a um radical processo de homogeneização. Aliás, tratamento que lhe foi igualmente dado à época em que a moda de um funcionalismo leviano previa a ação de supervisores como mediadores de um equilíbrio também suposto. ³⁸

Esta singularidade tem causas concretas e pode apresentar um teor vicioso, sempre que a diferença seja produto de uma desigualdade cultural sócio-economicamente provocada.

Por isso, o respeito à diferença precisa ser forjado a partir da compreensão de um alvo de auto-afirmação em oposição:

a) à aparente diversidade dos padrões culturais (que) não significam mais que aspectos de um único sistema, em base não-homogeneizados;

b) à admissão como dado imutável, dos determinantes de existência das várias culturas existentes na sociedade. ³⁹

Ao nos aproximarmos da questão da satisfação profissional, não pretendemos pontuar se a identidade do professor “é mais burguesa ou mais popular”, ou se ele imagina que “os professores unidos jamais serão vencidos”. O que interessa é captar quanto de presença consciente eles têm em relação às condições de trabalho, à sua responsabilidade individual enquanto sujeitos profissionais relativamente autônomos, ao envolvimento comunitário com a educação, à qualidade do ensino, à dimensão política da educação e à sua profissionalização. E, da consciência sobre a sua (do professor) atividade profissional, poder reconhecer o grau de ressonância da sua apreensão do tempo histórico que contorna a sua prática. Nesta presença, há algo a visualizar:

- a) sobre a frustração e a resistência, duas faces da mesma moeda impressas no cotidiano do homem (professor) de vontade, e;
- b) sobre a participação docente na gestão da educação.

E mais, colher a pista, na resposta de um satisfação profissional, de uma reação de acomodação, de resistência, de esperança, de tentativa de superação, uma referência mais forte que pode justificar/respaldar a implantação de uma educação municipal sobre bases democráticas.

2. Estudo de Caso

2.1 O contexto

2.1.1 O município de Apucarana

a) A formação histórica do Município de Apucarana

O município de Apucarana originou-se de um notável processo de colonização que remonta ao século retrasado, quando uma companhia colonizadora inglesa, a Paraná Plantation Ltda., por intermédio de sua subsidiária no Brasil, a Companhia de Terras do Norte do Paraná, adquiriu 500 mil alqueires de terras do Governo e de posseiros.

As primeiras penetrações das quais se tem notícia registram a presença de mineiros e paulistas que abriram as primeiras fazendas na região, no século retrasado e, décadas depois, influíram na fundação da Companhia Ferroviária São Paulo-Paraná, cuja construção de uma linha de ferro ligava Ourinhos a Cambará.

Em 1929, aquela Companhia de Terras do Norte do Paraná comprou o acervo da ferrovia instalada sete anos antes e estendeu-se às suas terras.

O planejamento da área de colonização previu outros traçados de acesso e a localização de cidades e núcleos de abastecimento à margem da rede viária. Além disso, cada cidade

teve projetada a sua dimensão, a sua estrutura física e de serviços, os cinturões verdes, o loteamento rural. Prevvia-se um futuro de trocas intensas na região.

Implantada sobre um eixo de espigões (a cidade de Apucarana se situa no topo do espigão mais alto de um trecho muito acidentado), deu-se a Apucarana uma função de núcleo abastecedor da zona rural, com previsão máxima de aglutinação de cinco mil habitantes. Estes pequenos núcleos mantinham distâncias regulares entre si, de 15 quilômetros, intermediados, por sua vez, por núcleos básicos que deveriam ser implantados em intervalos de 100 quilômetros, com o fito de acolher, no máximo, vinte mil habitantes.

A feição estruturada dos pequenos núcleos onde se sediaria a produção regional, incluída um núcleo urbano dividido em datas, circundado por um cinturão verde composto de chácaras cuja produção estava voltada à subsistência da população próxima. A partir desta fronteira verde, espriavam-se lotes rurais, alongados, traçados na direção espigão/fundo-de-vale/rio.

O núcleo urbano planejado pela Companhia de Terras limitou-se, em sua concretização sob sua responsabilidade, à construção de um escritório, uma estação de jardineiras e uma escola. Tudo o que se construiu foi obra do pioneirismo dos compradores de datas (lotes).

Os núcleos maiores, tanto quanto os menores, expandiram-se rapidamente, superando o traçado do plano de localização. A região ganhou densidade, importância econômica e despontou como um polo social irreversível. Londrina, Maringá, núcleos maiores. Apucarana, Cambé, Rolândia, Arapongas, Astorga, Mandaguari, Jandaia do Sul, entre outros, núcleos menores, que igualmente sofreram a expansão cafeeira e as suas conseqüências: ascensão e queda.

Por injunções da conjuntura da Segunda Guerra Mundial, a Companhia de Terras Norte do Paraná foi vendida em 1942, pelo valor de 1.600.000 de libras esterlinas. Adstrita a ela, uma área de 515 mil alqueires e a Companhia Ferroviária São Paulo - Paraná. A venda, intermediada pela União, por exigência de uma cobertura cambial da transação, passou às mãos de um grupo paulista em fevereiro de 1944. O comando, agora, estava submetido à nova Companhia de Melhoramentos Norte do Paraná.

Com uma localização privilegiada, Apucarana se converteu em um entreposto comercial em competição com os demais núcleos que também cresceram em ritmo acelerado. Sobressaiu-se por suas ligações intra-regionais, fluxos de passageiros, de cargas e comunicações.

Apesar da concorrência regional, Apucarana se firmou como polo de comercialização, polo industrial e de prestação de serviços, respaldado no desenvolvimento da estrutura viária

estadual (o Município se apresenta como importante entroncamento rodoviário), na posição geográfica estratégica, na estrutura de produção agrícola diversificada, na estrutura fundiária, no sedimento de organizações regionais, na expansão da rede escolar, etc..

Encravada na borda do terceiro planalto paranaense, Apucarana tem a mais bela implantação no conjunto da velha colonização, naquela região. Sua sede urbana se põe sobre a crista de três espigões, descortinando a zona rural por qualquer que seja o ângulo com que se tome o horizonte. O contorno de catorze riachos (os mais importantes: Barra Nova, Biguassu, Ibira, Pirapó e Japira) dão acabamento à renda topográfica.

Apucarana surge, na verdade, em 1938, e sua instalação como Município se dá em 28 de Janeiro de 1944, quando sua área se estendida até as barrancas dos rios Paraná e Paranapanema. Devido ao desenvolvimento de novos núcleos, seu território foi desmembrado, dando origem a outros Municípios, como Mandaguari e Cambira, em 1947, e Araruva, Faxinal, Jandaia do Sul, em 1951.

Os seus distritos - Pirapó, Caixa de São Pedro, Correia de Freitas e Vila Reis - aglomeram trabalhadores rurais em propriedades agrícolas de dimensões menores e alojam resíduos migratórios, às vezes, de desempregados.

A ocupação da zona rural, na atualidade, se faz desorganizadamente. Proprietários de pequenos chácaras residem fora do Município, moradores de outros municípios vêm trabalhar em Apucarana... Há fluxo de professores e alunos entre os Municípios. As fronteiras rurais são inevitavelmente maleáveis.⁴⁰

O eixo da produção econômica, derivado da cafeicultura está, hoje, definitivamente substituído e garantido inclusive pela estrutura agrária original, formada por pequenas e médias propriedades, que desenvolvem uma agricultura flexível com melhor correspondência em relação à disposição do mercado.

O feitio rural de Apucarana se explica, pois, pelo seu quadro econômico calcado na particularidade da sua estrutura fundiária.

Conforme o Relatório do Plano Diretor de Apucarana (1967),

a forma de divisão característica da região com proporção dominante de pequenas e médias propriedades, determinou uma veiculação muito acentuada da área rural com a cidade, possibilitando o desenvolvimento de estruturas de captação e comercialização de produtos agrícolas.

...

o) pequeno raio de ação de propriedades rurais deste porte, não detendo condições de comercializar diretamente sua produção, levando-a até os centros consumidores, entregam-na ao núcleo mais próximo que ofereça estes serviços...⁴¹

Em dados de 1987 (IPARDES), o número de imóveis rurais definidos como latifúndios em Apucarana (613) representava 33,24% do total de imóveis e 47,60% da área municipal em hectares, conforme quadro:

QUADRO VI

IMÓVEIS RURAIS – 1987		
Tipos	Número	Área/há
Minifúndios	839	7.742
Empresas Rurais	391	19.726
Latifúndios por Exploração	613	24.957
Imóveis Rurais não classificados	1	9

Fonte: IPARDES

O **Quadro VII** põe em evidência a multiplicação dos produtores (trabalhadores rurais) não proprietários. De 1980 a 1985, os arrendatários aumentaram em 72,31%, os ocupantes, em 79,07%, os parceiros em 74,02%, e os proprietários ficaram 9,45% reduzidos. A área de maior expansão proporcional é aquela que abriga ocupantes (251,20%), e, em segundo lugar, a que abriga os parceiros (172,10%). A área referente aos proprietários apresenta uma redução de 13,30%, parcela que provavelmente foi remanejada e convertida em sua condição de exploração.

QUADRO VII

EVOLUÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS AGRO-PECUÁRIOS				
CONDIÇÃO DO PRODUTOR				
CONDIÇÃO	1980		1985	
	NÚMERO	ÁREA	NÚMERO	ÁREA
Arrendatários	65	1.194	112	2.319
Ocupantes	43	334	77	1.173
Parceiros	127	1.627	348	4.427
Proprietários	1.258	46.045	1.189	39.924
Outras	-	-	14	686
TOTAL	1.493	49.200	1.740	48.529

FONTE: IPARDES

b) O perfil social do Município de Apucarana

Historicamente, Apucarana foi centro de absorção de correntes migratórias, o que lhe conferiu certas peculiaridades: miscigenação de etnias e outros regionais brasileiros, certa mobilidade demográfica quando se trate de considerar o contingente de trabalhadores das lavouras sazonais, cultura mais rural que urbana.

Esta cultura rural evoluiu desde a formação inicial das comunidades. Vale trazer trechos do caráter apucaranesense:

O impulso inicial que motivou o deslocamento de crescentes contingentes populacionais de todas as regiões do País, em busca do Norte do Paraná, foi sua condição de novo 'Eldorado', espírito pioneiro e empreendedor, que iria marcar fundamentalmente nos anos posteriores à colonização, a população de toda a região, nascia desta contingência e desta motivação: a abertura de oportunidades de progresso individual, dependente da coragem de explorar terras virgens e de iniciar o cultivo de um produto que somente depois de alguns anos poderia produzir rendimentos, o café.

A política da Companhia de Terras, de divisão da área colonizada em pequenas e médias propriedades, oferecia à maioria das famílias a possibilidade de possuir pela primeira vez terra própria para plantar.

A grande parte da população que deslocou-se para região, contudo, mantinha fortes laços emocionais e afetivos com a área de origem, a ela pretendendo voltar assim que tivessem sido alcançados resultados econômicos compensadores.

Da conjunção destes fatores resultou a caracterização de um fenômeno de acerbada competição, fenômeno social que se traduz pelo esforço isolado de indivíduos ou grupos, com acentuado grau de individualismo...

... a posição desfrutada por Apucarana, durante o estágio inicial de sua formação, como ponto terminal da ferrovia que levava aos maiores centros nacionais e conseqüentemente como cidade de 'boca de sertão', influiu na abertura de oportunidades ao seu crescimento, dando início à formação de atividades de captação e comercialização da produção das áreas adjacentes. Cresce, conseqüentemente, a atuação individualista...

Como decorrência de uma alteração estrutural na forma de desenvolvimento do município, ... decresce rapidamente a força do individualismo... Verifica-se um crescimento do fluxo migratório interno, do campo para a cidade, ou a continuação do externo, com a transladação para o município de populações provenientes de outras regiões, especialmente do Noroeste do Estado, em função do fechamento de oportunidades naquelas áreas...

... quanto à origem da população citadina, verificou-se que a proporção majoritária é oriunda do próprio Estado (57,07%), seguindo-se São Paulo..., os Estados do Centro-Leste, o Nordeste e Santa Catarina, o Rio Grande do Sul... e imigrantes de outros países...

A maioria dos habitantes, ao transladar-se para Apucarana, vinha de zonas urbanas (58,7% do total), correspondendo à procedência rural os 41,3% restantes.⁴²

Para efeito dos levantamentos oficiais, Apucarana se compõe da área urbana (sede do município), área rural, e área urbana distrital. Entretanto, ao visitador atual, permanece a sensação do rural na paisagem urbana do município. “A presença dominante de casas de madeira” e “a infiltração da poeira vermelha, impregnando as construções e manchando-as com uma coloração característica e uniforme”, acentua a proximidade da terra.

2.1.2 A rede escolar do Município de Apucarana

A situação atual da educação de Apucarana evoluiu significativamente nos últimos 25 anos, para utilizar o marco do levantamento do seu primeiro plano diretor.

Naquela época, havia 81 estabelecimentos em funcionamento para o atendimento da educação primária (equivalente às quatro primeiras séries do sistema atual). Destes, 45 situavam-se na zona rural, subordinados à administração municipal, com exceção de uma única unidade que pertencia ao Estado. Outras 8 unidades funcionavam na zona rural, sob manutenção conveniada entre o Estado e o Município. Na zona urbana, a situação se invertia: de 22 estabelecimentos existentes, 15 eram administrados pelo estado, 6 pela iniciativa particular e apenas 1 (um) pertencia à rede escolar municipal.

A rede escolar urbana apresentava um déficit de aproximadamente 1.000 (um mil) vagas, enquanto na área rural havia uma capacidade ociosa de perto de 900 vagas. A dispersão da clientela e a localização difícil das unidades escolares podiam justificar este perfil.

Entretanto, havia dados do crescimento da matrícula escolar, apresentando-se uma taxa média de 14% ao ano. O município, por uma questão de racionalidade, transferiu ao Estado a responsabilidade escolar urbana, submetendo as suas unidades a convênio.

Com o auxílio de recurso metodológico (projeção de dados colhidos em amostras pela Fundepar) identificou-se um índice de escolaridade de 89% na zona urbana e de 94% na zona rural, os quais, no entanto, não correspondiam à percepção dos pesquisadores do Plano Diretor.⁴³

Outro dado que comprometia o índice de escolarização era o indicador de uma alta deserção, e, não menos importante, de reprovação. A pirâmide de seletividade (Figura 1) punha em evidência uma conclusão de 301 alunos de 4ª série para um ingresso de 2.096 alunos, o que, convertido em proporção, apontava um sucesso de apenas 14%. Este quadro da escola rural era fácil de explicar: as condições da vida social, econômica cultural e a precariedade do sistema escolar em seu modelo e em seus componentes contribuíam a um resultado final bastante deplorável.

FIGURA 3
PIRÂMIDE DE SELETIVIDADE
ENSINO MUNICIPAL DE APUCARANA

CONCLUSÃO: 301			
1966	4ª série	-	339
1965	3ª série	-	422
1964	2ª série	-	635
1963	1ª série	-	2096

FONTE: IPARDES

O corpo docente da escola primária contava, em 1967 ainda, com 375 professores, dos quais 130 atuavam na zona rural, 81 pertencentes ao quadro municipal e 49 ao quadro estadual. Um total de 96 professores não possuíam formação específica de magistério, na zona rural; 47 professores na zona urbana, sendo que deste último contingente, 8 pertenciam ao quadro municipal (Ver Quadro VIII)

QUADRO VIII

CORPO DOCENTE, ENSINO PRIMÁRIO, 1967/APUCARANA*															
Dependência	Zona Urbana					Zona Rural					no Município				
Administrativa	PNE	N	R	L	T	PNE	N	R	L	T	PNE	N	R	L	T
Estadual	10	120	37	39	206	4	7	21	17	49	14	127	58	56	255
Municipal	0	0	0	8	8	0	0	2	79	81	0	0	2	87	89
Particular	0	0	0	31	31	0	0	0	0	0	0	0	0	31	31
Total	10	120	37	78	245	4	7	23	96	130	14	127	60	174	375

FONTE: IPARDES

* Inclusive ensino noturno e professores em disponibilidade em outros estabelecimentos.

Onde:

- PNE** - Plano Nacional de Educação
- N** - Normalista
- R** - Regionalista
- L** - Sem habilitação
- T** - Total

A remuneração dos professores limitava-os, social e profissionalmente, além de serem bastante discriminados em termos das diferentes esferas administrativas. O Estado pagava o

dobro aos seus docentes e quatro vezes mais em relação àqueles com contratação precária.

O regime escolar, a concepção pedagógica e os serviços escolares, completavam o retrato de insipiência da rede escolar municipal.

A capacidade do sistema escolar era calculada em termos de capacidade física da rede escolar, com utilização do quociente teórico “35 alunos por classe”. Na verdade, a incapacidade estava igualmente ligada à competência técnica do sistema.

Com relação ao ensino secundário (o equivalente às atuais 5ª à 8ª e 2º Grau) séries, havia uma tendência expansiva, e uma relação candidato x vaga de 3 para 1. Neste nível, sobressaía-se o ensino normal, pela demanda e pela expectativa próxima de reorganização.

Além do ensino normal, cabe destacar a oferta de ensino agrícola, ainda administrado pela Secretaria de Agricultura naqueles tempos, e cujo atendimento devia alcançar todo o Norte e o Noroeste paranaense, em composição com mais oito unidades distribuídas pelo Estado. Talvez, fosse este o ramo mais procurado, se considera o registro anual da recusa de matrículas: para o 1º ciclo, 50%, para o 2º ciclo, 75%. A característica de internato e a formação preferencial para filhos de agricultores (60% das vagas) provocava uma procura insistente e superdimensionada.

O ensino comercial, representando 10% das matrículas no ensino secundário, mantinha-se como tradição: é um ramo ao qual a administração não dirige cuidados; ele sobrevive mecanicamente, e serve a um mercado com um perfil de regularidade. Do mesmo modo como os dois outros ramos - o normal e o agrícola - o ensino comercial exercia polarização regional.

O ensino superior em Apucarana contava com duas unidades - uma concreta e outra apenas no papel. Esta idéia formalizada referia-se à Faculdade de Agronomia. A outra, criada em 1959 e instalada em 1961, padecia do isolamento próprio de instituições únicas derramadas pelo interior do Estado.

Com Biblioteca, nem a sede urbana contava.

As informações contidas no Relatório do Plano Diretor de 1967 representavam um esforço de síntese e articulações para obtenção de um diagnóstico e delineamento de uma projeção de intervenção. Daí, o sentido principal do seu uso como referência histórica.

Como foi dito anteriormente, o Município de Apucarana insere-se em um espaço que sofreu a mudança radical em suas atividades agrícolas. Basta confrontar, preliminarmente, os próprios dados demográficos projetados:

QUADRO IX

PROJEÇÃO DE POPULAÇÃO: 1960-1990/APUCARANA				
Ano	Pop. Urbana	Pop. Rural	Sedes. Distr.	Total
1960 (*)	21.203	25.627	613	47.443
1967 (**)	30.867	29.436	2.261	62.564
1980 (***)	48.674	34.507	-	83.181
1980 (****)	67.161	13.084	-	80.245
1990 (*****)	76.047	8.612	-	84.659

FONTES: (*) IBGE

(**) PLANO DIRETOR

(***) PROJEÇÃO PLANO DIRETOR

(****) IBGE

(***** PROJEÇÃO IPARDES

O comportamento demográfico global repercutiu sobre o perfil da demanda escolar, expandindo-a na zona urbana e fazendo regredir na zona rural, processo que vem se afirmando nas estatísticas. Tal indicador serve aos demais níveis escolares (2º Grau e Superior), ofertados na zona urbana.

Embora a disponibilidade de dados não ofereça a homogeneidade necessária, é possível cruzar dados fornecidos pela Fundepar e Ipardes para obter o índice de escolarização ao nível de 1º Grau, em 1989, no Município de Apucarana, conforme quadro abaixo:

QUADRO X

ÍNDICE DE ESCOLARIZAÇÃO: 1º GRAU, 1989/APUCARANA			
	Urbana	Rural	Total
População escolarizável (7 aos 14 anos)	15.913	2.016	17.929
População global Matriculada (menos de 7 a 21 anos)	16.512	1.143	17.655
População matriculada na faixa Etária própria (7 aos 14 anos)	-	-	15.127
Índice de escolarização em faixa própria	-	-	-

Fonte: IPARDES/FUNDEPAR

As limitações impostas pelos dados oficiais são muito grandes. Um passeio objetivo sobre trechos rurais deram oportunidade a CERVI e outros, de detectarem uma solução residual importante fora do ensino de 1º Grau, seja pela dificuldade de freqüentar a 5ª série, oferecida em outra localidade (urbana, geralmente), seja pelo abandono da escola rural, seja pela recentividade da presença infantil naquele meio.⁴⁴

A evolução do sistema escolar em Apucarana, na última década, pode ser avaliada a partir dos Quadros que seguem:

QUADRO XI

EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA NA PRÉ-ESCOLA 1984-1984/APUCARANA			
Ano	Urbana	Rural	Total
1984	1.674	62	1.736
1985	1.495	44	1.539
1986	1.389	-	1.389
1987	1.536	-	1.536
1988	1.563	-	1.563
1989	1.437	-	1.437

FONTE: IPARDES-FUNDEPAR

De acordo com os dados fornecidos pelo IPARDES-FUNDEPAR pode-se perceber que de 1984 a 1989, houve uma redução das matrículas na pré-escola. O fato pode ser explicado de diversas formas, entre elas:

- a) a falta de conhecimento dos pais, da importância da pré-escola para fornecer subsídios na formação da criança
- b) o privilégio dado às séries iniciais do 1º Grau em detrimento da pré-escola, haja vista, ainda existirem salas multisseriadas.

QUADRO XII

EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA NO ENSINO DE 1º GRAU - 1985-1989

Ano	Urbana	Rural	Total
1985	15.258	1.273	16.531
1986	15.809	1.277	17.086
1987	15.814	1.281	17.095
1988	16.192	1.166	17.358
1989	16.512	1.143	17.655

Fonte: FUNDEPAR/IPARDES

De 1985 a 1989 houve um aumento do número de matrícula na zona urbana, do ensino de 1º Grau. De 1985 a 1987, observa-se também um aumento de matrículas na zona rural, que passa a diminuir até 1989.

A hipótese mais viável para explicar tal fato seria o êxodo rural, a busca de uma vida melhor e mais segura nos grandes centros. Não ocorrendo o êxodo pode-se ainda salientar a falta de condições para mandar as crianças à escola, dado o estado de pobreza extrema da população.

QUADRO XIII

EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA POR SÉRIE - 1982-1989								
Ano	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série
1982	3097	2544	2366	2003	2248	1747	1241	979
1983	3231	2488	2278	2017	2461	1750	1232	892
1984	3562	2560	2236	1947	2567	1721	1215	932
1985	3401	2672	2287	1888	2345	1761	1221	956
1986	3475	2721	2529	2040	2379	1697	1314	931
1987	3320	2852	2501	2145	2417	1602	1277	981
1988	3265	2807	2612	2122	2675	1680	1274	923
1989	3119	2912	2670	2214	2654	1819	1276	991

FONTE: FUNDEPAR/IPARDES

De 1982 a 1989, observa-se uma redução progressiva do número de matrículas a cada ano, causada pela evasão e reprovação. Em média, neste período, apenas 30% dos alunos que iniciaram a 1ª série, ingressaram na 8ª série.

QUADRO XIV

EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA NO ENSINO DE 2 GRAU - 1985-1989			
Ano	Urbana	Rural	Total
1985	2.620	-	2.620
1986	2.557	-	2.557
1987	2.563	-	2.563
1988	2.742	-	2.821
1989	2.821	-	2.821

FONTE: FUNDEPAR/IPARDES

A matrícula no ensino de 2º Grau, de 1985 a 1989, apresenta uma margem pequena de crescimento, restringindo-se à zona urbana.

QUADRO XV

EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA POR SÉRIE NO ENSINO DE 2º GRAU – 1986/1989

Ano	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Total
1986	1309	727	54	0	2090
1987	1347	709	507	0	2563
1988	1471	783	488	0	2742
1989	1438	813	570	0	2821

Fonte: FUNDEPAR/IPARDES

No ensino de 2º Grau, observa-se um alto índice de evasão e/ou repetência, principalmente da 1ª série para a 2ª série. De 1309 alunos matriculados na 1ª série do 2º Grau, em 1986, apenas 488 ingressaram na 3ª série, representando uma redução de 37%.

Dificuldade de acesso, ingresso no mercado de trabalho, dissonância entre expectativas e aspirações da clientela e a vida escolar, constituem hipóteses principais para explicar o perfil da perda discente.

O município de Apucarana, por efeito de adesão pioneira junto ao Governo do Estado, municipalizou todas as unidades escolares de 1º Grau na zona urbana, em 1990. Sua rede rural já

vinha existindo sob dependência exclusiva. Esta adesão à política de municipalização do Estado apenas sofre, no momento, ajustes burocráticos: mudança de nome das escolas, substituição dos diretores, adaptação de documentação... Mas, também, já se iniciaram as relações pedagógicas entre o velho segmento municipal (principalmente rural), o novo segmento docente incorporado (que, apesar de tudo, será mantido pelo Estado, em quadro de extinção, para os estatutários) e a Secretária Municipal de Ensino.

Esta nova organicidade parece ter dado oportunidade para introdução de uma nova convivência entre os profissionais do ensino naquele nível, melhor aceita pelos municipais do que pelos estaduais.⁴⁵

Discutir a reação massiva e forte de rejeição à mudança administrativa, tentando interpretar os fatores de não aceitação profissional de uma inserção na rede municipal, mesmo com a manutenção de salários e carreira garantidos dentro do vínculo original, pode fornecer um material psicossociológico bastante insinuante.⁴⁶

Voltando ao objeto específico, que restringe a presente análise ao corpo docente da rede municipal rural, torna-se mister acrescentar algumas informações para caracterização da realidade educacional estudada.

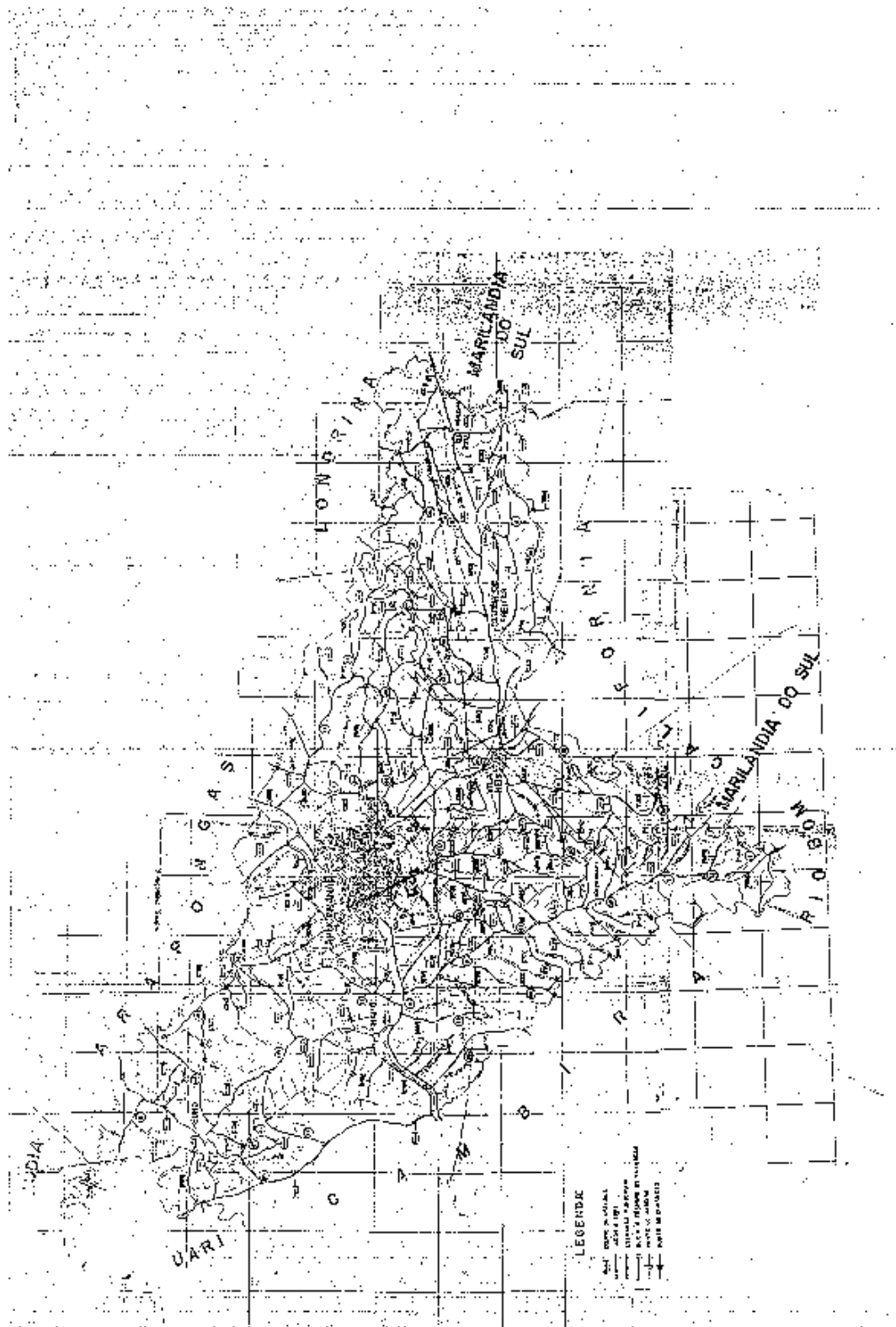
A rede escolar rural, hoje, se compõe de 49 escolas distribuídas sobre contornos de concentração populacional mais expressivos ou com localizações mais antigas em sedes de fazendas (ver Figura 4- Mapa Escolar / 1991).

Nestas escolas funcionam um ou dois turnos, geralmente turno único, com um total de 53 professores que atendem a 896 alunos, segundo dados atualizados pela Secretaria Municipal.

Trata-se de uma rede de pequeno porte, pois, bastante reduzida em relação a 1967, quando os professores rurais, das duas esferas - estadual e municipal - eram em número de 130.

A distribuição da matrícula na rede escolar, por série, embora se articule em classes multisseriadas, demonstra uma composição de baixa densidade, de um modo geral, e um desafio pedagógico singular.

FIGURA 4 – MAPA ESCOLAR/1991



2.2 A satisfação profissional do professor da escola rural de Apucarana

2.2.1 Procedimento

O presente estudo sobre a satisfação profissional do professor de escola rural de Apucarana partiu, como já se expôs, da revisão e adaptação da base teórica da pesquisa.

Em seu estudo original, Haughey e Murphy, mediante um questionário detalhado sobre todas as condições de vida da escola, na verdade, perseguiram três categorias implícitas: **AUTONOMIA, PROFISSIONALIZAÇÃO e ISOLAMENTO** do professor de escola rural. Deram como certas e consciência profissional e a suficiência aparente do sistema escolar, que poderia ou não agradar esta consciência, entretanto.

A adaptação conceitual da matriz de pesquisa incluiu revisão de termos contextuais da administração do sistema escolar e outros de natureza cultural. Esta adaptação conceitual levou à adaptação instrumental, igualmente. Os itens de sondagem e a graduação das respostas, além de uma abertura para observações de interesse e razões subjetivas, foram as principais alterações realizadas no roteiro de observação junto a cada professor.

A definição de escola rural utilizada foi subtraída do Glossário de Termos que referencia o Sistema de Informações

Educacionais do Estado do Paraná, segundo o qual **“escola rural é o estabelecimento de ensino localizado fora da sede do Município ou Distrito e que oferece as quatro primeiras séries do Ensino de Primeiro Grau.”**⁴⁷ p.84

O instrumento original relaciona a resposta do professor, de início, com uma resposta de satisfação generalizada em relação ao trabalho escolar, desdobrando-a, depois, em “condições de trabalho”, “matéria de cunho pessoal de realização pessoal”, “matéria relacionada com os alunos”, relacionado mudança e escola e mudança, com a autoridade imediata (administração educacional local), ocupação. Ao final, retomando a satisfação em termos gerais, o estudo tenta distinguir uma hierarquia em relação a itens de satisfação. A identificação do professor no trabalho dos autores canadenses destacou o tempo de exercício com o perfil de rotatividade docente.

A identificação do professor de escola rural incluiu maior número de observações na presente pesquisa, pois as variáveis a considerar dentro da realidade brasileira são mais diversificadas.

Assim, foram incluídos no roteiro de observação (questionário) itens referentes à localização da escola, número de alunos, de classes e de turnos, séries embutidas na multisseriação adotada em cada classe, sexo do professor, formação profissional, experiência profissional, tempo de serviço educacional no Município, em outros Municípios, residência,

distância percorrida entre a residência e a escola, meio de transporte para chegar à escola, outro vínculo empregatício.

Identificado o professor em função das variáveis descritas no parágrafo anterior, os itens para qualificação da satisfação profissional do professor foram reagrupados em cinco condições: satisfação com o ensino, satisfação com os alunos, satisfação em relação a fatores organizacionais da escola, satisfação com relação às condições de trabalho/emprego, satisfação com o magistério de um modo geral.

Os itens para qualificação da satisfação profissional foram ampliados de 47 (pesquisa original) para 50 no instrumento utilizado.

A condição de satisfação com o ensino foi atribuída, potencialmente, a dez variáveis, a saber: liberdade para adotar métodos de ensino, liberdade para adotar/construir materiais de ensino, liberdade para distribuir o tempo de ensino, tamanho/composição das classes, disponibilidade de material bibliográfico, disponibilidade de material audiovisual, auxílio pedagógico, disponibilidade de professor substituto/auxiliar, condições física da classe (luz, tamanho, móveis).

A condição de satisfação com os alunos foi compreendida como resultante de dez variáveis, a saber; relacionamento com os alunos, atitudes dos alunos com relação ao professor, à escola, o comportamento geral dos alunos na sua classe,

rendimento dos alunos na sua classe, comunicação com os pais, disponibilidade de serviço diagnóstico, habilidade para trabalhar com alunos com diferentes graus.

Quanto à condição de satisfação relacionada a fatores organizacionais da escola, foram considerados os oito itens seguintes: relacionamento com a administração, expectativas da administração em relação ao seu desempenho, relacionamento com outros professores, participação em processos decisórios, como o currículo, o calendário letivo, o regimento das escolas, outras normas, etc..., apoio pedagógico do sistema, condições físicas da escola, métodos de avaliação do professor, distribuição/administração de recursos financeiros na escola.

Doze variáveis foram indicadas para traduzir a satisfação com relação às condições de trabalho/emprego: salário, estabilidade no emprego, consideração do tempo de magistério no salário, métodos de promoção, carreira profissional, aposentadoria, negociação salarial, estímulo/garantia para atualização/aperfeiçoamento profissional, relacionamento com a administração superior, permanência remunerada (para preparo, correção de lições e atendimento discente), tempo de classe.

Finalmente, a satisfação com o magistério de um modo geral foi direcionada pela qualificação das variáveis realização pessoal, atitude da comunidade em relação ao professor, atitude da comunidade em relação à educação, atitude dos pais em

relação à educação, reconhecimento comunitário pelo seu trabalho, preparo e competência para o seu trabalho, estímulo intelectual no seu trabalho, oportunidade de continuidade dos estudos, oportunidade de aperfeiçoamento profissional, cooperação dentro do sistema, cooperação dentro da comunidade, organização profissional.

No roteiro de observação, aplicado sob a forma combinada de questionário estruturado/entrevista semi-estruturada, forma ainda incluídas questões de sondagem sobre a expectativa de municipalização do ensino, melhoria do sistema escolar municipal, escolha profissional e expectativa de mudança profissional.

As adaptações instrumentais foram concretizadas após testagem do questionário junto aos professores pesquisados. A livre manifestação, durante as entrevistas, foi gravada e analisada, inclusive para melhor ponderar sobre as respostas.

A aplicação do instrumento foi dirigida a professores representantes dos diferentes núcleos rurais, no eixo e fora do eixo do sistema viário principal. Foram entrevistados 20 professores, perfazendo pouco menos de 50% do corpo docente municipal rural.

A coleta e interpretação de dados foi feita junto à equipe responsável pela pesquisa maior e deverá se estender antes de ser realizada a avaliação comparativa (extensão de casos).

2.2.2 Observações realizadas

a) Caracterização das escolas

Todas as escolas visitadas se localizam fora de sede distrital, oferecem da 1ª à 4ª séries e são isoladas (a nomenclatura atual substituiu o termo “escola isolada” por “escola municipal rural”). Todas as escolas apresentam organização multisseriada, de 1ª à 4ª, na maioria dos casos, ou, onde há mais de um professor ou mais de um turno, houve uma distribuição utilizando critério subjetivo dos docentes.

Os professores têm diferentes quantitativos de tempo de serviço, encontrando-se em atividade professores de mais de 20 anos e outros recentemente contratados.

Quase todos os professores entrevistados residem no mesmo Município, e aqueles que residem fora do Município, na verdade não precisam enfrentar uma distância nem uma cultura que os discrimine.

O acesso dos professores às escolas é feito por transporte urbano ou através de caminhadas bastante exaustivas.

Todos os professores entrevistados foram do sexo feminino.

b) Satisfação com o ensino X liberdade docente.

Em princípio, o sistema possibilita uma margem de liberdade para o professor organizar sua atividade escolar - seleção de objetivos e conteúdos, métodos de ensino, adoção e construção de materiais e uso do tempo. A diferença entre uma liberdade teórica e o seu rendimento está proporcionada pelas limitações materiais e técnicas do sistema. Isto é, o professor tem uma percepção vaga desta liberdade freada pela falta de condições do próprio sistema. Também, face ao isolamento, o esforço da administração municipal tem sido o de alimentar um processo cooperativo, reunindo os professores para discutirem os manuais a serem adotados. Os conteúdos ficam submetidos ao eixo condutor dos livros didáticos.

c) Satisfação com o ensino X tamanho/composição das classes.

Como se observou, o tamanho das classes e a própria distribuição das séries dentro das classes multisseriada, são bastante diversificados na rede rural. Entretanto, à exceção dos professores com composições diminutas - menos de dez alunos - todos estão satisfeitos com o tamanho de suas classes.

c) Satisfação com o ensino X disponibilidade de materiais pedagógicos.

As escolas contam com um acervo muito modesto de material bibliográfico e de material audio-visual. Com relação a livros de literatura, foi implantado um sistema de rodízio do acervo, ao qual estudantes e professores estão perfeitamente adaptados. As trocas, semestrais, são, às vezes, feitas informalmente durante o período, tal o interesse de leitura que se apresenta em algumas unidades.

Os professores enfatizam bastante a necessidade de um suprimento maior, pois as fontes de estímulo da comunidade rural são reduzidas ou nulas quando se trata de cultura escolar.

e) Satisfação com o ensino X auxílio pedagógico.

A presença de orientador ou supervisor junto ao professor não integra a realidade rural com a mesma assiduidade do professor de escola urbana (maior, mais densa, mais especializada). O professor trabalha sozinho, sem substituto ou auxiliar.

Os professores entrevistados não reivindicam auxiliares, mas sim substitutos para eventuais ausências.

f) Satisfação com o ensino X condições físicas da classe.

As construções escolares rurais são, em sua maioria, rústicas e padronizadas. No entanto, os professores reclamam da condição de iluminação (muito escuras); condição de aeração (frias no inverno e quentes no verão); e dos móveis (poucos, inadequados, mal conservados). Com relação ao tamanho, os professores consideram razoáveis ou muito boas as dimensões existentes.

g) Satisfação com os alunos X relacionamento.

A intimidade de relacionamento entre professor e aluno nas pequenas escolas rurais reproduz uma atmosfera familiar, de liberdade, respeito e autoridade paternal/maternal. As atitudes são de estima declarada, assumida, e constantemente demonstrada.

Os alunos de escolas rurais costumam se encontrar com seus professores já no trajeto de acesso à escola, e, depois, no retorno. É uma convivência social mais forte e até, quem sabe, mais prazerosa, a de alunos e professor.

h) Satisfação com os alunos X comportamento e rendimento na classe.

Em uma das ocasiões da pesquisa de campo, a equipe pode observar o trabalho de recuperação escolar desenvolvido com os alunos com algum atraso ou dificuldade de aprendizagem. Com raras exceções, são poucos os alunos alcançados por este tratamento. O comportamento geral dos alunos é de motivada participação e colaboração.

Os professores entrevistados não fazem restrições sérias sobre o comportamento dos seus alunos, mas apontam dificuldades de aprendizagem com as quais não sabem lidar inteiramente.

i) Satisfação com os alunos X comunicação com os pais.

De um modo geral, existe um intenso relacionamento com os pais dos alunos. Os professores entrevistados se mostram regularmente muito satisfeitos com o fluxo de informação e apoio estabelecido, em grande parte das vezes, consolidado na seqüência dos anos em que a criança frequenta a escola.

- j) Satisfação com os alunos X capacitação para trabalhar com crianças com diferentes graus de dificuldade e níveis formativos.

Não há disponibilidade de um serviço de diagnóstico que respalde o trabalho do professor da 1ª à 4ª série. É no bojo do tempo que o professor mais observador e especulativo capta sinais de dificuldades de aprendizagem e seus condicionantes. Mas é ele, sozinho, quem pode interpretar e encaminhar tais dificuldades. A fórmula de como conduzir o trabalho em classes multisseriadas, também é produto de sua experiência e observação, para a qual não recebe cooperação nem é submetido a avaliação específica.

Este ponto foi, repetidas vezes, mencionado pelos professores como uma área de muita insatisfação, embora “as coisas acabam se arrumando no tempo”.

- k) Satisfação em relação a fatores organizacionais da escola X relacionamento com a administração e expectativas desta em relação ao seu desempenho.

As dificuldades de acesso, em alguns casos, ou a falta de recursos de transporte, de outro, ou ainda, outro tipo de limitação, como saturação de rotina e dispersão de atendimento,

fazem, das relações com a administração, um processo simplificado e relativamente escasso.

No entanto, os professores têm boa ciência da administração, bom relacionamento, aceitação mútua. Em seus depoimentos, os professores possuem pouca satisfação em termos da densidade do relacionamento com a administração municipal. Foi comum a manifestação do desejo de aumentarem o relacionamento, principalmente para efeito de ajuda técnica.

l) Satisfação em relação a fatores organizacionais da escola e do sistema

X relacionamento com outros professores.

As oportunidades que a administração propicia para o encontro entre professores se somam a outras ocasiões mais raras de encontro no eixo de vizinhança das outras escolas. O encontro nos ônibus de linha é um momento de trocas ligeiras, mais sentimento de solidariedade na rotina.

Todos os professores ressaltaram o bom relacionamento interno do quadro, a “camaradagem”.

m) Satisfação em relação a fatores organizacionais da escola e do

sistema X participação em processos decisórios.

Não há espaço para participação nos processos decisórios no âmbito diretivo ou mesmo de gerenciamento da educação escolar do município, seja no campo do currículo, do regimento ou do calendário. A autonomia da prática refletida parece ser suficiente para o professor da escola rural. Ele está satisfeito com a hierarquização burocrática instituída.

- n) Satisfação em relação a fatores organizacionais da escola e do sistema
X apoio pedagógico.

Outra vez, os professores reafirmaram o desejo de receber maior apoio pedagógico, pois estão pouco satisfeitos com a ajuda da administração municipal. Reconhecem a competência dos professores dentro da Secretaria Municipal de Ensino, usufruem bastante das orientações, mas querem ampliar este apoio.

- o) Satisfação em relação a fatores organizacionais da escola e do sistema
X condições físicas da escola.

Dentro da rede de escolas, há unidades em estado de conservação precária, e outras em absoluta situação de inadequação. Má implantação das salas, e das instalações sanitárias e dos poços, configuram um quadro de deficiência localizada.

Há demonstração de zelo por parte de algumas escolas em particular onde campanhas comunitárias levantam cera e outros materiais para conservação de assoalhos, etc.

Dadas as condições próprias da zona rural em épocas chuvosas, regras internas impõem a retirada dos calçados enlameados dos alunos, o que não causa espécie dados os hábitos culturais locais para idênticos problemas nas residências dos alunos.

Há reclamações docentes, pois, localizadas, e uma insatisfação geral com a segurança das escolas.

p) Satisfação em relação a fatores organizacionais da escola e do sistema X
métodos de avaliação do professor

Não há um sistema de avaliação implantado no município. Os professores recebem elogios quando são flagrados em sua competência e ajuda ligeira, quando necessitam. Eles não têm interesse especial neste tópico, o que não é difícil de entender. Algumas situações de avaliação atendem mais a costumes e vícios de formalização burocrática do que contribuem para o auto-conhecimento do professor e do próprio sistema escolar.

q) Satisfação em relação a fatores organizacionais da escola e do sistema X
distribuição/administração de recursos financeiros no âmbito da escola.

O sistema municipal de ensino de Apucarana não transfere recursos financeiros para as unidades escolares e nem permite qualquer captação seja a que título for. É somente através de campanhas comunitárias e doações que materiais auxiliares chegam às escolas. Nada, porém, de grande vulto, porque a clientela rural é marcadamente carente.

r) Satisfação em relação às condições de trabalho/emprego.

O salário do professor da rede municipal é baixo, equiparando-se ao salário mínimo em vigor. Contata-se apenas algumas vantagens insignificantes acrescidas por regência de classe e tempo de serviço. Não há negociação salarial. Não há sequer um esboço de carreira, embora haja estabilidade para os professores concursados.

Não há remuneração por permanência para preparo, correção de lições e/ou atendimento discente. O professor se mostra regularmente satisfeito com a carga horária diária de trabalho em classe.

As observações mais contundentes se aplicam à ausência de estímulo e condições para atualização e aperfeiçoamento profissional, e melhoria das condições de trabalho.

Há uma reação auto-avaliativa que projeta a necessidade de uma formação continuada. Há predisposição e muita frustração

neste sentido inclusive em relação a professores com algum tempo de serviço.

Não há a menor denúncia, por insatisfação, de atritos ou conflitos com a administração municipal.

s) Satisfação com o magistério de um modo geral.

A análise dos dados coletados realça que há uma identidade muito grande dos professores com o fazer pedagógico e uma consciência forte de suas responsabilidades sociais.

Os professores estão satisfeitos, em parte, com o reconhecimento comunitário pelo seu trabalho, mas apontam, algumas vezes uma atitude menos envolvida com o assunto “educação”.

Os professores sabem quanto estão preparados e quanto precisam ampliar seu conhecimento e experiência para avançarem com seus alunos para resultados mais exuberantes. Seu trabalho apresenta estímulo intelectual ao qual não têm condições de corresponder na maioria das vezes.

Os professores têm consciência, também, do processo aberto que o magistério sugere e sabem que podem continuar seus estudos e alcançar níveis de aperfeiçoamento superiores, pelo que valorizam a sua profissão.

Os professores, ainda, não exigem mais do que vem acontecendo em matéria de cooperação dentro do sistema e dentro da comunidade. Absolvem as ausências respectivas em face das condições difíceis de vida de toda a comunidade. Há que se destacar, porém, que algumas delas se sobressaem neste sentido, tal como enfatizaram os professores em seu depoimento de grande satisfação.

Os professores não estão organizados enquanto classe profissional, à semelhança dos estaduais. Há um comportamento muito discreto em torno a reivindicações, que morrem no plano individual antes de serem pontilhadas.

Com relação à municipalização do ensino, os professores das escolas rurais acolhem com entusiasmo a identificação local da rede, porém têm consciência da precariedade de recursos financeiros e técnicos para o desenvolvimento do sistema como um todo.

O sentido de arraigamento dos professores entrevistados ao “rural” justifica a não manifestação e expectativas de mudança, seja de profissão, seja de escola rural para escola urbana, onde, pretensamente, existem mais recursos didáticos.

Em seus depoimentos livres, os professores explicitaram crenças, valores, conceitos de vocação, afeto, muito afeto “pelo seu trabalho”, “pelas suas crianças”.

III- ANOTACOES FINAIS

1. A agonia da escola rural é um estado constante em muitos contextos. O seu isolamento geográfico parece acarretar outras conseqüências associadas a uma administração seja local ou mais centralizada, que não dá conta de provê-la de meios e materiais pedagógicos suficientes, que não fomenta sua articulação social, mediando conteúdos desconectados da realidade e, sobretudo, abandonando o professorado à sua própria sorte.

As denúncias existentes sobre a condição de marginalização da escola rural são muitas e antigas. O esvaziamento do campo parece reforçar o tratamento discriminatório adotado pelas políticas públicas em todos os setores. Ou, em situação mais radical, tratam os poderes públicos de suprimir a instituição escolar rural tradicional, sem considerar o seu sentido social em cada comunidade.

Neste quadro de demorada agonia, os professores sobrevivem com uma tenacidade que se reflete no empenho de cada dia e surpreende o observador externo.

2. Apucarana não é exatamente diferente de outras realidades. Entretanto, deve-se falar mais em limitações das condições administrativas do que de abandono propriamente dito.

Dentro de suas possibilidades, e, às vezes, além delas, a Prefeitura Municipal de Apucarana, pelo seu Departamento de Educação, dá o máximo de cobertura à sua rede. Porém, o entorno rural é de miséria generalizada e os professores dessas áreas confrontam cotidianamente o estabelecido com o viável, o esperado com um acontecido mais reticente, o apoio comunitário impossível em um contexto de “desertização humana e econômica”.

3. O isolamento a que está fadada a escola rural tem um perfil dado como equivalente em diferentes contextos, mas não o é inteiramente.

Se lembrarmos que a escola canadense é definida em razão de uma distância polarizada de no mínimo 30 milhas (de qualquer comunidade de 15.000 ou mais habitantes), e que a escola rural paranaense precisa apenas estar fora do perímetro urbano, o conceito de isolamento se relativiza.

Na nomenclatura brasileira, a escola rural foi usualmente batizada de “escola isolada”. Hoje, em muitos lugares, ela assume a denominação de “escola municipal”. Mas, à medida em que se esvaziam as comunidades rurais, a escola reforça à sua condição isolada.

O que se observa, na verdade, é que, mais do que a distância das escolas entre si e/ou em relação à sede

administrativa, é o difícil acesso a elas que faz, de trechos relativamente curtos, trajetos réplicas da via crucis.

Se a administração consegue e como consegue administrar esse isolamento, é o que condiciona, em grande parte, a satisfação do professor dessas escolas. No entanto, o isolamento vivido como um desafio pelos professores, não foi tratado por soluções administrativas inovadoras ou revolucionárias.

O mais longe até onde os governos chegaram para solucionar a questão do isolamento foi a instalação de “escolas consolidadas”, pelas quais o isolamento individual fica substituído por um confinamento coletivo mais burocratizado, o professor reduz sua autonomia e se desmonta a vida social que tinha como centro a antiga escola.⁴⁹

4. Apesar do isolamento relativo e da ausência de uma política de integração do profissional, o professor insiste em que seus esforços tem compensações concretas. Se não, como interpretar essa satisfação generalizada do professor da escola rural em Apucarana?

- a) O professor pode estar respondendo com reservas ou com pouca sinceridade, por motivos de defesa de imagem, de timidez, ou mesmo, de certa apreensão com as consequências burocráticas de suas manifestações mais críticas; neste caso, identifica-se a estratégia descrita por LACEY, onde o professor se submete externamente às

exigências da situação e dá respostas utilitárias perante pressões do meio.

- b) O professor apresenta uma consciência mais primária, ingênua, e a generosidade com que representa a “missão” do magistério inclui certos padecimentos; ele é sincero quando cede às pressões da situação, ele se conforma e realiza uma adaptação interna com base na crença inabalável da direção superior: *“o que me faz continuar no magistério é o amor das crianças”; “minha mãe é professora, puxei a vocação”; “continuo trabalhando como professora por causa das crianças e pela realização pessoal”: “o magistério é gratificante”; “a grande compensação é o carinho dos alunos”; “só mudaria de profissão pelo aspecto financeiro”; “o magistério traz realização pessoal, da família e da comunidade. A gente olha para trás e vê o rastro”.*
- c) O professor tem uma racionalidade própria, acomoda as situações adversas de modo que se pode reconhecer aquela qualidade potencial não convencional capaz de tolerar o enorme caos da condição escolar rural; ele reage, resiste, inventa, coopera ou se opõe; ele vê a possibilidade de reversão do quadro ou parte dele; ele considera a questão da escola rural uma questão do rural no seu todo; mas não deixa a luta por diversas razões que precisam mais profundamente ser estudadas: *“o que me prende como*

professora é a importância de educar, o sentido de encaminhar as crianças...ajudar a vencer na vida”; “(proporia para melhorar o ensino em sua escola)... maior assistência às crianças; são carentes e buscam tudo, o conforto e a segurança na escola”; “as minhas aulas não são aulas só de caderninhos”; “a fome e a miséria não existiam quando o povo estava na zona rural”.

- d) o professor não sofre identificação com o rural; a sua situação é vista como provisória, um episódio na sua carreira burocrática docente, pelo que ele não resiste, não se abala, apenas espera pela sua remoção para o urbano. Isto ocorre predominantemente com os professores recém ingressos com domicílio na sede do Município.

Como se observa pelo teor de alguns segmentos de depoimentos selecionados, e identificando, às vezes, as respostas dos professores em relação a mais uma hipótese (a, b, c); o comportamento do professor ao falar de sua satisfação/insatisfação é mecânica, sem o compromisso de uma identificação com a realidade rural maior (resposta d);

5. A explicação da acomodação do professor de escola rural pode ter seu fundamento em um conhecimento sociológico do significado da feminização dos quadros do magistério.

Embora não partindo deste entendimento como pressuposto (esta discussão não pertence ao quadro teórico do

presente estudo), faz-se necessário apelar a referências teóricas específicas para ampliar a interpretação em forma de hipótese novas aplicáveis à realidade que está sendo analisada.

No âmbito da feminização do trabalho do magistério, principalmente nas quatro séries iniciais, o trabalho mais marcante é, sem dúvida, o de L. PEREIRA (1969), quem demonstrou as implicações do magistério primário como uma das principais modalidades de profissionalização feminina na sociedade brasileira. Desdobrou a análise deste fenômeno em três dimensões: estrutural, ideológica e motivacional; analisou mecanismos de acomodação, pelas professoras, dos papéis domésticos e profissionais, e outras forças sociais estimuladoras da profissionalização feminina processada através do magistério primário.

Convém ressaltar que o quadro docente das escolas rurais de Apucarana apresenta um perfil com 6,8% de agentes masculinos apenas (5 homens e 68 mulheres, contados em termos de cargos ocupados, em exercício ou não).

Segundo PEREIRA,

de um ponto de vista interpretativo mais amplo, as representações sobre a maior adequação do magistério primário ao sexo feminino mostram-se como componentes da ideologia 'profissional' correspondente a essa ocupação, na qual se acomodam as modalidades doméstica e profissional de sua vida social das mulheres adultas. Por sua vez,

*essa ideologia do magistério primário consiste numa variante da fundamentação ideológica para as relações assimétricas entre os sexos e tem, por isso mesmo, teor conservantista.*⁵⁰

O magistério nas escolas rurais vem a ser uma das poucas opções que faz a margem de escolha de formação e de trabalho para a mulher em regiões mais afastadas das grandes cidades.

6. A satisfação profissional está ainda relacionada a hipóteses de aspiração de mobilidade. No caso dos professores do Município de Apucarana, estas aspirações se situam horizontalmente, isto é, eles se interessam pelo seu desenvolvimento profissional sem pretenderem sair do seu atual contexto, demonstrando ausência de ambição a maior poder burocrático. Sua pretensão é de continuar atuando na escola rural, porém com mais competência, mais recursos e melhor salário.

Este dado é altamente abonador e estimulante para a administração municipal do apucaranesense, a qual deve expandir os incentivos à dedicação profissional dos seus professores.

7. Os propósitos de mudança da realidade escolar brasileira, a pretenderem sucesso e legitimidade, passam necessariamente pela adesão dos professores. O aprofundamento de uma metodologia de intervenção inclui a participação do professor à análise de sua resposta de satisfação/insatisfação profissional frente as condições de trabalho.

Com a municipalização da escola de 1º grau, este exercício precisa e pode acontecer com sistemática assiduidade. Tal ocorrendo, será mais possível garantir uma educação de maior qualidade.

8. A avaliação da situação escolar pela identificação da satisfação/insatisfação profissional do professor representa não só uma estratégia para mudança da natureza político-administrativa aplicável aos setores materiais, mas constitui a referência essencial para projeção de programas de educação continuada dos professores.⁵¹

9. A racionalidade própria do professor da escola rural deve ser profundamente interpretada, pela qualidade potencial que pode apresentar. Entende-se que é na ponta do sistema que o instituído e a realidade se confrontam e dão espaço a uma virtuosidade jamais projetada.⁵²

10. Concluindo, a satisfação profissional do professor de escola rural em Apucarana ocorre positivamente, mais em função da gratificação do trabalho em si do que em função das recompensas obtidas por meio do trabalho, estas tão pobres, reduzidas que estão a um salário de fome e à admiração impotente de sua clientela.

IV- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 CONTRERAS Domingo, José. “El pensamiento o el conocimiento del Profesor? Uma crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del Profesorado”. In Revista de Educación. Ministério de Educación y Ciencia, Madrid, (277), Mayo-Agosto, 1985: 05.
- 2 DOYLE apud CONTRERAS, op.cit.:05.
- 3 JACKSON apud CONTRERAS, idem, ibidem: 06 e 07.
- 4 SHULMAN e ELSTEIN, apud CONTRERAS, idem, ibidem: 08.
- 5 CONTRERAS, idem, ibidem: 09.
- 6 Idem, ibidem: 20.
- 7 Idem, ibidem
- 8 STENHOUSE, Lawrence. “El profesor como tema de investigación y desarrollo”. In Revista de Edcución, op.cit.:52
- 9 BERGER, P.L. e LUCKMANN, T. A construção social da realidade. Petrópolis, Vozes, 1985: 228
- 10 ZEICHNER, K.M. “Dialéctica de 1ª socialización del profesor”. In Revista de Educación, op.cit.: 96
- 11 FURTER, P. La vie morale de l’adolescent. Neuchatel, Delachaux & Niestlé, 1965: 277
- 12 Idem, ibidem.
- 13 Idem, ibidem.
- 14 CERVI, R.M., SILVA, S.P. e FILIPAK, S.T. Ruralidade e educação. A satisfação profissional do professor de escola rural. (Relatório de Pesquisa). Curitiba, FUNPAR, 1991.

- 15 LACEY apud ZEICHNER, op.cit.: 113
- 16 BERGER, P.L. e LUCKMANN, T., op.cit.: 237 a 240
- 17 HAUGHEY, M. e MURPHY, J.P. "Quality of work life: rural teachers! Perceptions". In The Canadian Administrator. Department of Educational Administration - University of Alberta, Vik, XXIII, (2), November 1983:1-6
- 18 THORLEY, J. Education in small rural primary schools. Victoria University, Canada, 1985 (mimeografado)
- 19 MUNRO, apud THORLEY, op.cit.
- 20 KRATZMANN et alii, apud HAUGHEY e MURPHY, op.cit.:01
- 21 GUIGOU, Jacques. "O sociólogo rural e a ideologia da mudança". In MARTINS, José de Souza. Introdução crítica à Sociologia Rural. São Paulo, HuteC, 1981: 135 e seguintes - 143. GUIGOU, Jean-Louis. "A terra e o espaço: enigmas para os economistas". In O espaço interdisciplinar. São Paulo, Livraria Nobel, 1986:105-132.
- 22 LEFEBVRE, Henri. "Problemas de Sociologia Rural". In MARTINS, J.S., op.cit., pg 144.
- 23 SOROKIN, Pitirim A ., ZIMMERMANN, Carlo C. e GALPIN, Charles J. "Diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano". In MARTINS, J.S., op.cit.: 198 e segs.
- 24 Idem, ibidem
- 25 Idem, ibidem
- 26 CERVI e outros, op. cit.
- 27 Idem, ibidem
- 28 PARANA. FUNDEPAR. "Os dados estatísticos e as estimativas de população". In Análises Educacionais. Fundepar, 1986, n.º 01
- 29 CERVI e outros, po.cit.
- 30 Idem, ibidem

- 31 GADOTTI, Moacir. "Municipalização e educação municipal". In Jornal do Professor de 1º Grau. Brasília, MEC-INEP, Ano IV, (14), 1989:3.
- 32 Idem, ibidem
- 33 Idem, ibidem
- 34 CERVI e outros, op.cit.
- 35 GADOTTI, op.cit.
- 36 CERVI, op. cit.
- 37 GADOTTI, op. cit.
- 38 CERVI e outros, op. cit.
- 39 PICANÇO, I.S. "Democratização do ensino e diferenças culturais". In ANDE, III CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Simpósios. São Paulo, Edições Loyola, 1984: 62-3.
- 40 CERVI e outros, op.cit.
- 41 CODEM-CODEPAR. Plano Diretor de Apucarana. Curitiba, 1967: 81.
- 42 Idem, pgs 88 e segs.
- 43 Idem, pg 94
- 44 CERVI e outros, op. cit.
- 45 Idem, ibidem
- 46 Idem, ibidem
- 47 MATOS, E. e BIANCA, M.C.D. Glossário de termos utilizados pelo sistema de informações do Paraná. Curitiba, Fundepar, 1983:
- 48 CERVI e outros, op. cit.
- 49 Idem, ibidem.
- 50 PEREIRA, Luis. O magistério primário numa sociedade de classes. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1969. P.51.

51 CERVI e outros, op. cit.

52 Idem, Ibidem

V- BIBLIOGRAFIA

- 1 ANTUNIASI, Maria Helena Rocha. Trabalhador infantil e escolarização no meio rural. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- 2 ARAUJO, Vera Lúcia Pacheco. A face burocrática da profissionalização do professor no Estado do Paraná. Curitiba: Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 1991.
- 3 AZEVEDO, Ederlinda Pimenta de e GOMES, Nilcéa Moraleida. A instituição escolar na área rural em Minas Gerais. In: Cadernos Cedes, n.º 11, pág. 31, São Paulo: Cortez, 1984
- 4 BARBOSA, Francisco Salatiel de Alencar (Coordenador). Educação no meio rural. Brasília: INEP, 1983.
- 5 BERGER, L. Peter e LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. Petrópolis: Vozes, 1985.
- 6 BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Professor leigo no meio rural. In: IV Conferência Brasileira de Educação. São Paulo: Cortez Editora, 1988. pág. 1045.
- 7 BRASIL, MEC, INEP. Informativo 8, 2º Semestre. 1984.
- 8 BRASIL. I Reunião Interamericana de Ministros da Educação. INEP, 1965. (mimeografado)
- 9 CATALA, Pierre. *“Education et développement rural”*. In: Perspectivas de L’éducation. Paris: Revue Trimestrielle n.º 2, 1969. pág. 7.
- 10 CARMENA, Gregoria e REGIDOR, Jesus G. La escuela em el médio rural. Ministério de Educación y Ciencia. Servicio de Publicaciones: España, 1984.
- 11 CALAZANS, Maria Julieta Costa. *O professor rural: a escola também como trabalho*. In: Anais da Conferência Brasileira de Educação. São Paulo: Edições Loyola, 1984. p.138.
- 12 CENTRO BRASILEIRO PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA. A criança, o adolescente, o município. Entendendo e

implementando a lei n.º 8069/90. Printer Gráfica e Formulários Contínuos Ltda, 1990.

- 13 CONTRERAS Domingo, José. *“El pensamiento o el conocimiento del Profesor? Uma crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del Profesorado”*. In Revista de Educación. Ministério de Educación y Ciencia, Madrid, (277), Mayo-Agosto, 1985:05-28.
- 14 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL. 1988.
- 15 DEMARTINI, Leila de Brito Fabri. *“Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão”*. In: Conferência Brasileira de Educação. São Paulo: Cortez Editora, 1988. p. 1061.
- 16 ESMANHOTO, Lauro. A profissionalização do magistério. Curitiba mimeografado, sem data.
- 17 FREDERICK, Alfred Daniel. Currículo e contexto sócio-cultural. São Paulo: McGraw-Hill, 1987.
- 18 FURTER, Pierre. Juventude e tempo presente. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 1967.
- 19 FONSECA, Maria Teresa Lousa da. Pensando o ensino rural. In: IV Conferência Brasileira de Educação. São Paulo: Cortez Editora, 1988. pág. 1037.
- 20 GADOTTI, Moacir. “Municipalização e educação municipal”. In Jornal do Professor de 1º Grau. Brasília, MEC-INEP, Ano IV, (14), 1989:3.
- 21 GOUVEIA, Aparecida Joly. Professoras de amanhã. Um estudo de escola ocupacional. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1970.
- 22 HAUGHEY, Margaret L. and MURPHY, Peter J. “Quality of Work life: rural teachers perceptions”. In: The Canadian Administrator. Department of Educational Administration. The University of Alberta, 1983.
- 23 ... Why do teachers stay in rural schools: a British Columbia Report. Victoria BC. Canadá, s.d. (mimeografado)

- 24 LOPES, Raquel Miranda. "Socialização e organização familiar rural". In: Cadernos Cedes, n.º 11, pág. 42. São Paulo: Cortez Editora, 1984.
- 25 MACHADO, Maria Helena. "*Sociología de las profesiones: un nuevo enfoque*". In: Educación medica y salud. Washington: OSP, 1991.
- 26 MAIA, Eni Marisa. "*Educação rural no Brasil. O que mudou em 60 anos?*". In: Revista Ande, Ano 1, n.º 3, 1982.
- 27 MARTINS, José de Souza. Introdução crítica à sociologia rural. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.
- 28 MATOS Edemê de e BIANCA, Marilene Coneglion Della. Glossário de termos utilizados pelo sistema de informações educacionais do Estado do Paraná. Curitiba: Fundepar, 1983.
- 29 PARANÁ. FUNDEPAR. Sistema de Informações educacionais. SIE;SEED. Curitiba, 1990.
- 30 PARANÁ. CODEM. Plano diretor de Desenvolvimento de Apucarana. Curitiba, 1967.
- 31 PARANÁ. FUNDEPAR. "Os dados estatísticos e as estimativas de população". In: Análises Educacionais, Curitiba, 1986, n.º 01.
- 32 PEREIRA, Ivete de Mattos. "Educação rural: realidade e alternativas". In: Anais da III Conferência Brasileira de Educação. São Paulo: Edições Loyola, 1984. p. 137.
- 33 PEREIRA, Luiz. O magistério primário numa sociedade de classes. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1969.
- 34 PFLUERGER, Maria Thereza Soares. "*A questão pedagógica no meio rural*". In: Anais da III Conferência Brasileira de Educação. São Paulo: Edições Loyola, 1984. p. 135.
- 35 PICANÇO, Iracy Silva. "Democratização do ensino e diferenças culturais". In: Anais da III Conferência Brasileira de Educação. São Paulo: Edições Loyola, 1984. p. 61.
- 36 RABELO, Maria Aurora de Meireles e GOMES, Nilcéa Maraleida. "Trabalho, conhecimento e escola em regiões de pequena produção rural em Minas Gerais". In: Caderno Cedes, n.º 11, pág. 57. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

- 37 REVISTA ENSINO. Publicação da Inspectoria Geral do ensino do Paraná. Anno II. Num. 3. Curityba, Outubro de 1923.
- 38 ROSA, José de Oliveira. Apucarana nossa terra. Documentário. Apucarana, 1991.
- 39 RIVAS, Noeli Prestes Padilha. A dinâmica do currículo para a área rural em face das novas relações de trabalho no campo. Curitiba: Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 1991.
- 40 SPRANGER, Eduard. El educador nato. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1960.
- 41 SUBIRATIS, Marina. L'Escola rural a Catalunya. Estudis. Barcelona/España: Rosa Sensat Edicions 62, 1983.
- 42 SUCHODOLSKI, Bogdan. L'Attitude de L'Enseignant face a la culture presente et a la culture en devenir. Genebra. Cese x Conference Europeène d'Éducation Comparée, 1981.
- 43 THERRIEN, Jacques. "Políticas de educação para o meio rural. In: Anais da IV Conferência Brasileira de Educação. São Paulo: Cortez Editora, 1988. pág. 1053.
- 44 THORLEY, J. Education in small rural primary schools. Victoria. BC. Canadá, 1985
- 45 VEJA. Revista. São Paulo: Editora Abril, Edição 1.209, Ano 24, n.º 47, 1991.
- 46 VERSLUYS, J. D. N. "Alphabétisation fonctionnelle dans les régions rurales". In: Perspectives de l'éducation. Paris: Revue Trimestrielle n.º 2, 1969. pág. 29.
- 47 WEBER, Silke. Aspirações à educação: o condicionamento do modelo dominante. Petrópolis: Vozes, 1976.
- 48 WOLF, Marshall. "Education rurale et intégration sociale". In: Perspectives de l'éducation. Paris: Revue Trimestrielle n.º 2, 1969. pág. 14.
- 49 WERTHEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Diaz. Educação rural no terceiro mundo. Experiências e novas alternativas. São Paulo: Paz e Terra, 1981

VI - ANEXOS

I D E N T I F I C A Ç Ã O

Nome da Escola: _____

Nº de alunos: _____ Nº de classes: _____ Nº de turnos: _____

Localização: () sede municipal () sede distrital () fora de sede

Graus oferecidos: () pré-escola () 1ª à 4ª série () 5ª à 8ª série

() 2º grau () supletivo () outro:

Estrutura: () escola isolada () outro. Especificar: _____

Classe em que atua: _____

Sexo: () feminino () masculino Idade: _____

Formação profissional:

() 1º grau incompleto () 1º grau completo

() 2º grau incompleto () 2º grau completo Especificação: _____

() 3º grau incompleto () 3º grau completo Especificação: _____

() Aperfeiçoamento/At. Especificação: _____

() Especialização Especificação: _____

() Outros: Especificação: _____

Experiência profissional:

() Tempo de magistério (anos): _____

() Séries em que atuou: _____

() Outras funções escolares desempenhadas:

() supervisor () coordenador () orientador () diretor

() outras. Especificação: _____

Há quanto tempo trabalha neste Município? _____

Onde reside: () mesmo Município () outro Município

Distância percorrida entre sua residência e a escola: _____

Meio de transporte utilizado para chegar à escola: _____

Tem outro emprego/atividade? Especifique qual e onde se localiza: _____

OBSERVAÇÕES: _____

Projeto de Pesquisa: Satisfação Profissional do Professor de escola Rural/FUNPAR/1991

Em que grau você situa a sua satisfação?	Muito satisfeito	Regulamente satisfeito	Pouco satisfeito	Nada satisfeito	Muito insatisfeito	Sem condições de responder
SATISFAÇÃO COM O ENSINO						
1. Liberdade para selecionar objetivos e conteúdos	5	4	3	2	1	0
2. Liberdade para adotar métodos de ensino	5	4	3	2	1	0
3. Liberdade para adotar/construir materiais de ensino	5	4	3	2	1	0
4. Liberdade para distribuir o tempo de ensino	5	4	3	2	1	0
5. Tamanho/composição das classes	5	4	3	2	1	0
6. Disponibilidade de material bibliográfico	5	4	3	2	1	0
7. Disponibilidade de material audio-visual	5	4	3	2	1	0
8. Auxílio pedagógico (supervisor, orientador...)	5	4	3	2	1	0
9. Disponibilidade de professor substituto/auxiliar	5	4	3	2	1	0
10. Condições físicas da classe (luz, tamanho, móveis...)	5	4	3	2	1	0
SATISFAÇÃO COM OS ALUNOS						
11. Relacionamento com os alunos	5	4	3	2	1	0
12. Atitudes dos alunos em relação ao professor	5	4	3	2	1	0
13. Atitudes dos alunos em relação à escola	5	4	3	2	1	0
14. Comportamento geral dos alunos na classe	5	4	3	2	1	0
15. Rendimento dos alunos na sua classe	5	4	3	2	1	0
16. Comunicação com os pais	5	4	3	2	1	0
17. Disponibilidade de serviço de diagnóstico	5	4	3	2	1	0
18. Habilidade para trabalhar com alunos com diferentes graus	5	4	3	2	1	0
SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO A FATORES ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA						
19. Relacionamento com a administração	5	4	3	2	1	0
20. Expectativas da administração em relação ao seu desempenho	5	4	3	2	1	0
21. Relacionamento com outros professores	5	4	3	2	1	0
22. Participação em processos decisórios (currículo, regimento, calend...)	5	4	3	2	1	0
23. Apoio pedagógico do sistema	5	4	3	2	1	0
24. Condições físicas da Escola	5	4	3	2	1	0
25. Métodos de avaliação do professor	5	4	3	2	1	0
26. Distribuição/administração de recursos financeiros na escola	5	4	3	2	1	0

SATISFAÇÃO COM RELAÇÃO ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO/EMPREGO

27. Salário	5	4	3	2	1	0
28. Estabilidade no emprego	5	4	3	2	1	0
29. Consideração do tempo de magistério no salário	5	4	3	2	1	0
30. Métodos de promoção	5	4	3	2	1	0
31. Carreira profissional	5	4	3	2	1	0
32. Aposentadoria	5	4	3	2	1	0
33. Negociação salarial	5	4	3	2	1	0
34. Estímulo/garantia para atualização/aperfeiçoamento profiss.	5	4	3	2	1	0
35. Estímulo/garantia de melhoria de condições de trabalho	5	4	3	2	1	0
36. Relacionamento com a administração superior	5	4	3	2	1	0
37. Permanência remunerada (para preparo, correção, atendimento...)	5	4	3	2	1	0
38. Tempo em classe	5	4	3	2	1	0

SATISFAÇÃO COM O MAGISTÉRIO DE UM MODO GERAL

39. Realização pessoal	5	4	3	2	1	0
40. Atitude da comunidade em relação ao professor	5	4	3	2	1	0
41. Atitude da comunidade em relação à educação	5	4	3	2	1	0
42. Atitude dos pais em relação à educação	5	4	3	2	1	0
43. Reconhecimento comunitário pelo seu trabalho	5	4	3	2	1	0
44. Preparo e competência para o seu trabalho	5	4	3	2	1	0
45. Estímulo intelectual no seu trabalho	5	4	3	2	1	0
46. Oportunidade de continuidade dos estudos	5	4	3	2	1	0
47. Oportunidade de aperfeiçoamento profissional	5	4	3	2	1	0
48. Cooperação dentro do sistema	5	4	3	2	1	0
49. Cooperação dentro da comunidade	5	4	3	2	1	0
50. Organização profissional	5	4	3	2	1	0

OBSERVAÇÕES

A. Você acha que seu Município tem condições de assumir integralmente o ensino de 1º grau? Quais seriam as principais dificuldades e facilidades que você apontaria?

B. O que você proporia para melhorar o ensino em seu Município?

C. O que você proporia para melhorar o ensino em sua Escola?

D. Se a sua profissão (o magistério) não lhe oferece o melhor, quais seriam as compensações para continuar trabalhando como professor?

E. Se você tivesse oportunidade você mudaria de profissão? () Sim. () Não. Por que?

F. Você pretende ou está se preparando para mudar de profissão? () Sim. () Não. Por que?

G. O que prende você no presente emprego?

H. Você acha que ser professor na cidade pode ser muito melhor? () Sim. () Não.
Se sua resposta é sim, explique em que sentido.

I. Livre manifestação.
